

01070

11
24.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PEDAGOGIA

TENDENCIAS EN LA FORMACION PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN
PEDAGOGIA. EL CASO DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL SISTEMA
UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A

MARIA LUISA ILEANA ROJAS MORENO
LIC. EN PEDAGOGIA

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. PATRICIA DUCOING WATTY



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CD. UNIVERSITARIA, D. F., NOVIEMBRE DE 1998.

268339



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

El esfuerzo que llevó a la culminación de este trabajo está dedicado, particularmente, a mi esposo Carlos Manuel, a mis hijos Ileanita y Javier Antonio.
Por su amor, comprensión y ayuda en todos los momentos difíciles de este proceso, infinitas gracias.

A la Maestra Patricia Ducoing Watty, coordinadora del Proyecto de Investigación "Situación y perspectivas de las Licenciaturas en Educación", quien al invitarme a participar en este espacio me permitió conocer y compartir nuevas inquietudes académicas y profesionales, además de enriquecer mi trabajo con sus amplios conocimientos y su experiencia invaluable. Gracias una vez más.

A los Doctores María Esther Aguirre Lora, Leticia Barba Martín, Rodrigo Páez Montalbán y Juan Manuel Piña Osorio, por su amabilidad y disposición al atender oportunamente mi petición de apoyo en la etapa final de este trabajo. Gracias por su comprensión.

A mis padres, hermanos, familiares y amigos.

A las Maestras Concepción Barrón, María de Luz Hernández y Rosa María Sandoval, integrantes del equipo de investigación, compañeras de trabajo y colaboradoras en la definición de los alcances y las perspectivas de este trabajo.
Asimismo, a la Maestra Norma Georgina Gutiérrez Serrano, por influir de manera indirecta aunque decisiva en la orientación del mismo.

Al personal académico y administrativo de la División SUAFyL que contribuyó con sus valiosos testimonios a reconstruir la historia de esta entidad institucional.

A los Maestros Pedro Joel Reyes y Collin White, por su apoyo y confianza.

CONTENIDO

INTRODUCCION.....	i-v
1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA EL ESTUDIO DE CASO.....	1
1.1 Sobre la formación profesional.....	1
• Lectura sociohistórica.....	6
• Lectura económica.....	9
• Lectura educativa.....	12
1.2 Sobre los procesos de institucionalización.....	15
• Institución e institucionalización.....	16
• Campos académico-disciplinarios.....	20
• Delimitación institucional: pedagogía y/o ciencias de la educación.....	27
2. LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA: PROCESO Y PRODUCTO DEL ENLACE ENTRE MODELO DE DESARROLLO ECONOMICO-SOCIAL, POLITICA EDUCATIVA Y MODELO DE UNIVERSIDAD.....	34
2.1 Modelo de desarrollo económico-social.....	36
• 1930-1955.....	37
• 1955-1970.....	38
• 1970-1982.....	39
• 1982-1998.....	40
2.2 Política educativa.....	42
• 1930-1955.....	44
• 1955-1970.....	46
• 1970-1982.....	48
• 1982-1998.....	52
2.3 Modelo de universidad.....	61
• Modelo de universidad tradicional.....	62
• Modelo de universidad modernizante.....	63
• Modelo de universidad departamentalizada.....	63
• Modelos universitarios innovadores.....	64

3. LA FORMACION PROFESIONAL EN EDUCACION, EN EL CONTEXTO SOCIO- HISTORICO DE LAS TENDENCIAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS.....	67
3.1 Tendencia de formación profesional liberal (antes de 1955).....	70
3.2 Tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática (1955-1970).....	78
3.3 Tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982).....	89
3.4 Tendencia de formación profesional tecno-productivista (1982 en adelante).....	96
4. PROCESOS VINCULADOS CON LA FORMACION PROFESIONAL EN EL SUA DE LA UNAM.....	105
4.1 El SUA de la UNAM en el marco de las tendencias de formación profesional.....	105
• Política universitaria para la creación de la universidad abierta.....	105
• Redefinición institucional del proyecto académico.....	109
• Cambios en la estructura organizativa de la UNAM y organización interna del SUA.....	113
• Implantación de la modalidad abierta en facultades y escuelas.....	115
• Bases pedagógicas de la propuesta metodológica.....	119
• Estudios diagnósticos e información estadística sobre el SUA de la UNAM.....	124
4.2 Institucionalización de los estudios de licenciatura en el SUAFyL.....	132
• Ubicación de agentes y campos académicos en la institucionalización del SUAFyL.....	132
• Definición del proyecto académico de formación profesional y estrategias de construcción institucional.....	135
• Caracterización de la estructura general organizativa y académica en los inicios de la nueva entidad institucional.....	139
• Desarrollo y consolidación del modelo formativo del SUAFyL.....	162
5. EL MODELO DE FORMACION PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DEL SUAFYL.....	172
5.1 El proyecto académico de formación profesional y la propuesta curricular para la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.....	172
• Proyecto académico de origen y su implantación (1972-1979).....	172
• Proyecto académico de redefinición y reorientación curricular (1979-1985).....	182
• Proyecto académico de consolidación, ajustes y reformulación curricular (1985-1998).....	188

5.2 Campos académicos y redes institucionales en la conformación y caracterización de la planta académica de la carrera de Pedagogía.....	192
• Composición de la planta académica en cifras totales, por sexo, edad Promedio, incorporación, permanencia y cambio de los docentes.....	193
• Tipo de nombramiento.....	196
• Formación disciplinaria de origen.....	198
• Grado académico al momento de incorporación.....	199
5.3 Procesos y productos de la formación profesional: matrícula, población estudiantil de nuevo ingreso y titulación.....	201
• Comportamiento de la matrícula.....	202
• Perfil y condición social de la población estudiantil de nuevo ingreso.....	205
• Rasgos característicos de la titulación.....	210

CONSIDERACIONES FINALES.....218

• Sobre la categoría de “tendencias en la formación profesional”.....	218
• Sobre la formación profesional universitaria en pedagogía y/o ciencias de la educación.....	220
• Sobre la formación profesional en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL.....	221

FUENTES CONSULTADAS.....227

1. Fuentes bibliográficas.....	227
2. Documentos generales.....	235
3. Publicaciones periódicas.....	235
4. Trabajos recepcionales.....	241
5. Memorias de eventos.....	241
6. Fuentes documentales.....	243
a) Archivos hemerográficos y documentales.....	243
b) Documentos y publicaciones internas.....	243
c) Materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía.....	249
d) Expedientes del personal académico.....	249
e) Personal académico entrevistado.....	250
f) Alumnas de la Carrera de Pedagogía del SUAFyL entrevistadas.....	252

ANEXOS.....253

INTRODUCCION

“Vivimos en un mundo de técnicos, se dice. A pesar de las diferencias de salarios y de nivel de vida, la situación de estos técnicos no difiere esencialmente de la de los obreros: también son asalariados y tampoco tienen conciencia de la obra que realizan. El gobierno de los técnicos, ideal de la sociedad contemporánea, sería así el gobierno de los instrumentos. La función sustituiría al fin; el medio, al creador. La sociedad marcharía con eficacia, pero sin rumbo. Y la repetición del mismo gesto, distintiva de la máquina, llevaría a una forma desconocida de la inmovilidad: la del mecanismo que avanza de ninguna parte hacia ningún lado.”

Octavio Paz. “Los hijos de la Malinche”. En: El laberinto de la soledad.

El presente trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Situación y perspectivas de las Licenciaturas en Educación. Principales tendencias”. Se trata de un estudio de caso cuyo punto de partida fue la búsqueda de la forma o formas de proceder más adecuadas para llegar a delimitar el objeto de estudio: la Licenciatura en Pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL), de la UNAM.

El planteamiento partió de ubicar la Licenciatura en Pedagogía al interior de la institución y del modelo académico respectivos, presentándolo como una entidad formativa específica, cuyo surgimiento y presencia han estado fuertemente influidos por la tradición disciplinar, por las tendencias de formación profesional en un momento histórico determinado, y por el propio proyecto educativo-institucional en el que se inserta.

Para efectuar dicho análisis fue necesario reconocer -en un primer momento- las múltiples determinaciones vinculadas con las tendencias formativas, lo que va desde proponer el marco de una periodización de los procesos relacionados con la formación profesional universitaria en aspectos como son las políticas socioeconómica y educativa, y el modelo de universidad; hasta caracterizar los procesos de institucionalización y las demandas sociopolíticas y disciplinarias a las que responden dichas tendencias; para así llegar al análisis de la fundamentación filosófica, socio y psicopedagógica que caracterizan el modelo académico de la licenciatura elegida.

El punto de partida se señaló con la formulación de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de la formación profesional que ha posibilitado la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL? Para transformar esta interrogante en un objeto de estudio, fue necesario trazar un mapa con coordenadas teórico-metodológicas que, a modo de rutas y vías de acceso, permitiera una aproximación para delimitar y construir dicho objeto. Así, se pudieron ubicar diferentes niveles y espacios desde donde situarse y formular otras preguntas sobre el objeto de estudio.

Al proponer la delimitación del trabajo se pretendió no llegar a un tratamiento lineal, es decir, de una mera relación cronológica de hechos, o bien de una descripción de escenarios, o también de relatar la participación de determinados sujetos. Para tal propósito se planteó la perspectiva de un horizonte de temporalidad bajo un carácter procesual, esto es, de cambios y movimiento.

Así, la investigación sobre la licenciatura elegida destaca el período comprendido entre 1972 y 1998, dado que corresponde a los momentos en los que surge, se desarrolla y consolida el SUA de la UNAM. Sin embargo, intentando abarcar un espectro más amplio de los acontecimientos sociopolíticos definitorios que permitieran tener la aproximación de un seguimiento a largo plazo para el caso estudiado, se consideró pertinente abordar la caracterización y el enlace con el período precedente inmediato. Desde esta perspectiva, los supuestos que dan sentido a la delimitación temporal propuesta son los siguientes:

1. El interés por recuperar un período abordado desde otras lecturas y con otros referentes, por ejemplo de la sociología, la economía y la historia de la educación. De hecho, la atención de estudiosos y especialistas se ha centrado en aspectos específicos, como se mencionó en líneas anteriores. Por tanto, se enfatiza el supuesto de que la categoría de **tendencias en la formación profesional** es una de las herramientas clave para efectuar una lectura articulada e integral del proceso en cuestión: la formación profesional que ofrece la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.
2. El propósito de recuperar los elementos teóricos aportados por otros autores en el debate sobre la formación profesional, para relacionarla estrechamente con aspectos políticos, económicos, sociales y culturales enfatizando desde luego lo concerniente al ámbito educativo. Esto permite ubicarla como resultado de una vinculación entre la institución educativa y el contexto sociohistórico en el que se origina y evoluciona a manera de un quehacer social, ya sea como profesión, ocupación u oficio.
3. La tarea de situar el campo pedagógico, y su relación tanto con la implantación de la modalidad formativa como con la de la licenciatura en cuestión. Esto último implica, necesariamente, manejar procesos a lo largo del tiempo, a la vez que permite entender una relación de adecuación y correspondencia entre nociones, conceptos y categorías, y la temporalidad acotada.
4. La finalidad de analizar los cambios supone revisar qué es lo que cambia con el tiempo, y cómo proceden esos cambios en la formación profesional de los sujetos. De ahí el propósito de situar la formación profesional universitaria más que como un punto de convergencia, como el elemento articulador para el análisis al apuntalar la categoría construida desde otros referentes conceptuales y empíricos (procesos de institucionalización, campos académico-disciplinarios).

Respecto del entramado conceptual, éste pudo definirse y caracterizarse atendiendo a dos formas analíticas de lectura, *sincrónica* y *diacrónica*, para lo cual se requirió de una doble vinculación.

Por una parte, se utilizó el corte temporal en una lectura sincrónica, para hablar de períodos y contextos y a partir de ellos derivar las preguntas centradas tanto en aspectos estructurados como en sus elementos componentes, además de considerar los mecanismos que han posibilitado su estabilidad y permanencia. Así, las preguntas formuladas fueron:

- ¿Cómo ha sido la formación profesional universitaria en educación en México durante las últimas seis décadas?
- ¿Qué elementos caracterizan las tendencias de formación profesional universitaria definidas?
- ¿Qué papel juegan dichos elementos en la implantación de la modalidad formativa abierta?
- ¿Cómo se vinculan en particular con la caracterización de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL?

En esta lectura se enfatizó más el desarrollo de las tendencias en la formación profesional universitaria en educación, presentado como una sucesión de etapas aunque sin la pretensión de llegar a un análisis exhaustivo del que se obtuvieran explicaciones acabadas para su concreción y delimitación. Desde esta dimensión los cambios son vistos en términos de la transición de una tendencia agotada a otra que puede considerarse renovada.

Por otra parte, se empleó el corte temporal en una lectura diacrónica, para hablar de procesos y así formular preguntas sobre el origen, los cambios y transformaciones de lo que se muestra como una entidad ya estructurada, esto es, como unidad de análisis. Entonces, las preguntas propuestas fueron:

- ¿Como fue el surgimiento y desarrollo de la licenciatura en cuestión?
- ¿De dónde provienen y cómo se concretan los elementos que componen esta entidad?
- ¿De qué manera ha influido dicha conformación en la situación actual de la licenciatura?
- ¿En qué forma se han interrelacionado los elementos componentes?

En esta lectura, la referencia al surgimiento, desarrollo y situación actual de la licenciatura jugó un papel definitivo, puesto que aportó los elementos clave para ubicar los procesos de participación e intervenciones de los sujetos (agentes), al considerar que dichos procesos han dado lugar a la institucionalización de formas concretas que son observadas como parte del objeto de estudio (matrícula, planta académica, contenidos curriculares, materiales de estudio, tutorías, titulación, etcétera). Así, los cambios ocurridos se analizaron como movimientos inherentes a los procesos, y no como meros sucesos temporales o enlaces entre una tendencia y otra.

Cabe recordar que ambas lecturas analíticas, si bien con enormes diferencias por cuanto a las posibilidades que ofrecen, no son excluyentes y pueden utilizarse en forma paralela, dado que permiten comprender el sentido de un entramado historizado, en el cual se insertan los elementos conceptuales puntualizados a continuación.

Ahora bien, en el desarrollo del trabajo se combinaron diversas estrategias metodológicas, con el propósito de articular el entramado teórico-conceptual con los referentes documentales y empíricos del caso estudiado. Al situar la formación profesional universitaria en pedagogía y educación como el motor de búsqueda o eje articulador para efectuar la lectura del caso, se fueron revelando diversos ángulos de análisis (filosófico, sociohistórico, económico y político) que, desde luego, no se agotaron en este trabajo.

Sin embargo, cada uno de ellos permitió una reflexión distinta sobre la formación profesional, y todos ellos en su conjunto aportaron al conocimiento tanto de lo pedagógico como de lo educativo en este campo de estudio. Así, la estructura del trabajo quedó articulada en cinco capítulos, a través de los cuales se efectuaron dos formas básicas de aproximación al objeto de estudio: teórico-conceptual, y analítica.

En el primer capítulo se desarrollaron las consideraciones teórico-conceptuales preliminares para la definición de encuadre del trabajo. Este momento implicó la construcción de la categoría *ad hoc*, en relación con otras de las categorías manejadas; asimismo, se realizó la construcción del entramado conceptual que dio sustento al trabajo, mediante la definición de dos ejes estructurantes y la búsqueda de una articulación coherente entre las lecturas de análisis propuestas. Para ello se redefinieron las nociones y los conceptos a partir de una recuperación selectiva de autores y planteamientos con distinto nivel de tratamiento, la cual quedó agrupada en dos ejes: formación profesional y procesos de institucionalización.

En el eje de formación profesional, se analizaron las nociones de formación (Gadamer, Honoré, Ferry), y profesión (Ben-David, Cleaves, Elliot, Pacheco, A. Díaz Barriga), de las cuales pudieron ubicarse tres lecturas posibles (sociohistórica, económica y educativa), para definir y caracterizar la formación profesional.

En el eje de procesos de institucionalización, se analizaron dos enfoques distintos, aunque complementarios, acerca de la noción de institución, y de los procesos que dan lugar a la conformación de estas entidades sociales: las instituciones. De este segundo eje se derivaron tres líneas específicas: institución e institucionalización (Ardoino, Einsenstadt), campos académico-disciplinarios (Bourdieu) y delimitación institucional de pedagogía y/o ciencias de la educación (Avanzini, Ardoino y Mialaret, Schriewer, Tenti, Furlán, Aguirre, Weiss, Díaz Barriga, Alba).

En los capítulos dos, tres, cuatro y cinco se realizó la aproximación analítica efectuada mediante el cruce y cotejo del encuadre teórico-conceptual con la información procesada, con base en tratamientos diferenciados para cada uno de los ejes de análisis propuestos.

Para abordar la formación profesional universitaria en pedagogía y/o ciencias de la educación, y con base en la delimitación conceptual propuesta en el marco teórico, se desarrolló una revisión sociohistórica cuyo énfasis en períodos y procesos económico-políticos permitió hacer un recorrido a lo largo de más de seis décadas de la historia contemporánea mexicana, a fin de rastrear acciones, estrategias, cambios, transformaciones y rupturas que dieron lugar a las tendencias formativas.

Bajo esta mirada, la formación profesional universitaria en pedagogía y educación se delimitó y caracterizó en términos de proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, para así evidenciar en el largo plazo la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico. Así, en el horizonte de temporalidad y espacio acotado como escenario de fondo, la categoría de análisis fue el gozne articulante entre las lecturas sincrónica y diacrónica propuestas, hasta poder llegar al estudio de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.

En cuanto a la institucionalización de la formación profesional en el SUAFyL de la UNAM, la historicidad del surgimiento, desarrollo y situación actual de la modalidad abierta en esta institución fue el enlace con el primer eje de análisis. Esto permitió enmarcar -a su vez- los

procesos que dieron lugar a los estudios de licenciatura impartidos en dicha modalidad, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. Así pues, se efectuó una revisión analítica de la información procesada de testimonios, expedientes, datos y documentos, para caracterizar principalmente las formas de interrelación político-académica entre sujetos (agentes) y espacios que posibilitaron la cristalización institucional del proyecto formativo en cuestión, en el período comprendido entre 1972 y 1998.

Ahora bien, la articulación de la línea de campos académico-disciplinarios con el modelo de formación profesional de la licenciatura estudiada, complementó el análisis de la institucionalización de la modalidad abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, hasta delimitar y caracterizar a la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL. Por otra parte, el señalamiento sobre la delimitación institucional de pedagogía y/o ciencias de la educación permitió resituar el carácter disciplinario de la pedagogía como campo de conocimiento y campo profesional.

Los enlaces indicados se propusieron a efecto de destacar la forma en que el campo pedagógico brindó el soporte teórico a las empiricidades (por ejemplo, lineamientos metodológicos, materiales de estudio, estrategias de aprendizaje) que, de manera aislada y local, fueron constituyendo un "corpus" discursivo teórico-práctico más amplio. Lo anterior, si se considera particularmente que en 1972 -momento en que surge el Sistema Universidad Abierta en la UNAM-, no había en México una concepción claramente definida sobre esta modalidad formativa.

A partir de esta delimitación se propuso el abordaje analítico del modelo académico de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL. En la caracterización de esta modalidad formativa, a la luz de la categoría de formación profesional y con el apoyo de categorías complementarias, se revisaron aspectos curriculares, didácticos, de participación de actores (docentes y estudiantes), y de caracterización de sus productos (matrícula, titulación).

Finalmente, se elaboraron algunas conclusiones que, a modo de síntesis, permitieron confrontar la imbricación propuesta entre cada uno de los capítulos, tarea que desde luego no resultó en modo alguno sencilla. Sin embargo, fue posible llegar a la formulación de algunas consideraciones puntuales sobre la formación profesional universitaria en pedagogía y educación ligada a la concepción y desarrollo de la disciplina; asimismo, se proponen comentarios sobre el caso estudiado, y, sobre los alcances y limitaciones de la categoría construida no sólo como herramienta de análisis, sino en términos de eje estructurador de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos imbricados.

Considerando todo lo anterior, la explicitación de la lógica de lo construido ha sido uno de los momentos clave de este proceso investigativo que, desde luego, queda abierto a la discusión.

Ileana Rojas Moreno

Cd. Universitaria, noviembre de 1998.

CAPITULO 1. CONSIDERACIONES TEORICO-CONCEPTUALES PRELIMINARES PARA EL ESTUDIO DE CASO

Al situar la formación profesional universitaria en educación como el motor de búsqueda o eje articulador para efectuar un estudio de caso, se tornan evidentes diversos ángulos de análisis (filosófico, sociohistórico, económico, político, entre otros) que, desde luego, no pueden agotarse en una sola investigación. De hecho, cada uno de ellos permite una reflexión distinta sobre la formación profesional, y todos ellos en su conjunto representan vetas interesantes en el conocimiento de este campo de estudio.

Para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado como categoría *ad hoc* la de **tendencias en la formación profesional**, vinculada con la de **procesos de institucionalización**. Así, las consideraciones teóricas sobre los elementos conceptuales se desarrollan en dos ejes de análisis:

- la formación profesional universitaria en pedagogía y/o ciencias de la educación, y
- los procesos vinculados con la institucionalización del modelo de formación profesional de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL de la UNAM.

En la delimitación del entramado conceptual para abordar el estudio de caso, es conveniente revisar las nociones y los conceptos básicos que dan sustento al trabajo. Así, las formulaciones conceptuales replanteadas se presentan en los dos rubros de este primer capítulo: sobre la formación profesional y sobre los procesos de institucionalización.¹

1.1 Sobre la formación profesional.

Es indudable que el tema de la **formación profesional** ha cobrado relevancia sobre todo a partir de la instauración del proyecto de modernidad, tanto en el marco de los nuevos acontecimientos internacionales como en el plano de la política y de la economía nacional, sin olvidar lo concerniente a las transformaciones científico-tecnológicas. Lo anterior ha llevado a estudiosos, investigadores y expertos a plantear nuevas interrogantes para abordar este campo.

Diversos enfoques sobre la formación profesional vinculados esencialmente con los requerimientos de la producción y la evolución de las profesiones, la sitúan como el resultado de un proceso histórico, social y cultural. Así, se considera que la formación profesional reúne

¹ Acerca de los conceptos referidos, conviene destacar que todos ellos, siendo diferentes, resultaban a la vez complementarios. Cada uno de estos términos tiene su historia específica, de acuerdo con las distintas utilidades conferidas por estudiosos e investigadores en épocas diversas. No obstante tal variedad, estos elementos conceptuales resultaron indispensables para el desarrollo del trabajo, por lo que fue necesario redefinirlos con base en la revisión analítica de diversos autores, a fin de diferenciarlos de las definiciones convencionales con las que se les ha ligado. Bajo esta lógica y a partir de un replanteamiento conceptual se obtuvo el soporte para realizar el análisis de la licenciatura en cuestión.

todo un conjunto de saberes, condiciones, procesos y prácticas sociales. Dicho conjunto (o bloque) está ligado, por una parte, a la exigencia de un reconocimiento sociocultural y, por la otra, a un campo de conocimientos estructurado a partir de demandas productivas y laborales específicas, y avalado formalmente por una institución educativa. De ahí que por la complejidad misma del concepto y para aproximarse a su delimitación, se consideró pertinente partir del análisis de las nociones de **formación y profesión**.

Al abordar la noción de **formación** basada en una revisión cuidadosa de autores representativos, se consideró destacar principalmente a H. G. Gadamer², B. Honoré³ y G. Ferry⁴. Las ideas básicas que dichos autores han planteado, abrieron otras posibilidades en el desarrollo de investigaciones sobre el tema y en particular para el debate teórico sobre la formación profesional.⁵

En principio, la noción de formación alude fundamentalmente a una acción dirigida a modificar a los otros por la vía de la intervención educativa. En este sentido T. Pacheco y A. Díaz Barriga precisan: "El concepto de formación, como muchos otros asociados directamente a la educación, es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa."⁶

En un análisis más detallado sobre esta noción se encontraron algunos trabajos en los cuales se enfatiza la necesidad de profundizar la reflexión en torno al tema, tanto en el terreno filosófico como en el histórico, a fin de acceder al conocimiento en su sentido originario.⁷ En particular, es Díaz Barriga quien a partir de un trabajo de discusión sobre investigación, formación y curriculum, destaca la ausencia de un debate al respecto.⁸

En dicho planteamiento el autor resalta la vinculación entre la formación, la cultura y el trabajo, al remontarse al origen de este nexo ubicándolo en el pensamiento moderno alemán. Apoyado en Gadamer⁹, Díaz Barriga destaca que la formación está ligada tanto a la cultura como al trabajo, por la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y porque sintetiza diferentes

² GADAMER, HANS-GEORGE (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*.

³ HONORE, BERNARD (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*.

⁴ FERRY, GILLES (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*.

⁵ Cf BARRON, C., ROJAS, I. y SANDOVAL, R. M. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación". En: *Revista Perfiles educativos*, 65-74. Adicionalmente se revisaron otros materiales sobre el tema, los cuales se citan en el desarrollo de este rubro.

⁶ PACHECO, T. y A. DIAZ BARRIGA (Coords.) (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria*, 7.

⁷ Esta consideración acerca de la escasa reflexión a propósito del debate sobre la noción de formación, así como la necesidad impostergable de su abordaje ha sido advertida por P. Ducoing et al. (1996), en *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*, 266.

⁸ DIAZ BARRIGA, A. "Investigación, formación y curriculum. Notas para una discusión". En: PACHECO, T. y A. DIAZ BARRIGA. *El concepto...Op. Cit.*, 41-58.

⁹ Filósofo y filólogo alemán (n. 1900) estudioso de la filosofía griega (Platón), la fenomenología y Hegel. Su obra más conocida es *Verdad y método* (1960). Para este autor la hermenéutica filosófica es el método de conocimiento apropiado para las que Dilthey llamó "ciencias del espíritu". Gadamer buscó conciliar la postura clásica de Dilthey con los planteamientos de Heidegger, con lo que dio lugar a la llamada "hermenéutica moderna".

relaciones y procesos sociales.¹⁰ Lo anterior remitió a una lectura detenida del planteamiento gadameriano. De acuerdo con Gadamer, el término "formación" en un contexto humanista adquiere una dimensión más amplia y a la vez compleja, dado que implica aspectos como los siguientes:¹¹

- 1) Un proceso de adquisición de cultura –vista como patrimonio personal del hombre culto– mediante el cual el sujeto se apropia enteramente de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.
- 2) En tanto apropiación, todo lo que ella incorpora se integra en ella y nada desaparece. De ahí su carácter "histórico" de conservación.
- 3) Un concepto estrechamente vinculado con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, dado que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, y por eso necesita de la formación.
- 4) Una mayor significación del resultado del proceso, que del proceso en sí mismo.
- 5) El hecho de que la formación no conozca objetivos que le sean exteriores, y que sólo sea vista como tal en la temática reflexiva del educador.

Ante la vastedad en el tratamiento gadameriano sobre el tema de la formación, se retoman principalmente los siguientes puntos:

- La formación como tarea esencialmente humana, permite al espíritu el ascenso a la generalidad.¹²
- Se habla de generalidad porque el ascenso no se reduce únicamente a la formación teórica, en oposición a un comportamiento práctico, aun cuando sea la formación teórica lo que lleve al sujeto más allá de lo que sabe y experimenta de manera directa.
- En contraste con la particularidad, la formación brinda la posibilidad de apertura del sujeto hacia los demás, esto es, hacia otros conocimientos y puntos de vista distintos y más generales.¹³

¹⁰ Citado por Díaz Barriga, Gadamer puntualiza: "La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre". GADAMER, H-G. *Verdad y...Op. Cit.*, En: DIAZ BARRIGA, A. "Investigación...Op. Cit.", 48.

¹¹ Cf. GADAMER, H-G. "Conceptos básicos del humanismo. a) Formación." En: *Verdad y...Op. Cit.*, 38-48.

¹² Gadamer retoma el desarrollo hecho por Hegel en su *Fenomenología del espíritu* sobre la formación como ascenso a la generalidad. Así: "La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es "inculto"; [...] Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida." Cf. *Ibid*, 41.

¹³ La delimitación de Gadamer en este punto es: "La formación comprende un sentido general de la medida y la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia esa generalidad." *Ibid*, 46.

Vista de esta manera y con especial énfasis en lo indicado en los incisos 3, 4 y 5, la noción de formación queda vinculada al concepto de educación. Aunque si bien este nexo es estrecho, por ello mismo es necesario diferenciarlos para ubicar sus respectivas implicaciones.¹⁴

En cuanto a B. Honoré, se retoman aquí algunas de sus apreciaciones sobre el hecho de encontrar con más frecuencia el uso de la noción de formación referido o asociado a otra palabra. Algunos ejemplos de ello son: formación profesional, formación psicoanalítica, formación docente, formación en..., formación para..., etcétera.¹⁵ Al parecer, esta noción adquiere sentido al relacionarse con algo específico, pues según el autor: "...todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que en relación a un contenido [...]. Siempre se trata de formación para algo."¹⁶

Otra reflexión importante tomada de esta lectura es su aproximación al término de formación distinguiendo dos niveles: el de la exterioridad y el de la interioridad. Por una parte, si la formación es algo que el sujeto ha adquirido después de haber efectuado cierto recorrido (p. ej., una experiencia), entonces se encuentra en el plano de la exterioridad y representa un bien que puede ser conquistado, comprado o adquirido. Por otra parte, si la formación es considerada como una dimensión característica del sujeto (p. ej., una capacidad inherente para transformar en experiencias significativas los sucesos cotidianos), luego la formación no es algo que pueda adquirirse, sino una disposición que puede cultivarse y, por ende, desarrollarse. Se encuentra pues en el plano de la interioridad.¹⁷

Bajo una mirada más detenida, la distinción de planos (interioridad:sujeto-exterioridad:objeto) reclama con más exigencia aún la aproximación interdisciplinaria al tema de la formación. Esto serviría tal vez como enlace entre los diferentes campos del conocimiento. Con esta conclusión se puede comprender mejor el sentido de proponer que una de las condiciones enunciadas por Honoré para hablar de una teoría de la formación sea –por ejemplo– la de superar la separación entre la formación personal y la formación profesional.¹⁸

Por último, de acuerdo con G. Ferry, el discurso sobre la formación implica elementos diversos y tiene connotaciones muy distintas, según los campos de actividad a los cuales quede referida. Así, la formación puede analizarse desde tres perspectivas diferentes, a la vez que complementarias.¹⁹

¹⁴ En este sentido, M. A. Pasillas apunta algunos elementos para delimitar la noción de formación al considerarla como "...un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio que el sujeto [...] realiza activamente." De hecho, aunque diversos autores han utilizado estos términos indistintamente, o bien como sinónimos, retomo lo expresado por Pasillas al destacar que son la intencionalidad y la direccionalidad en la participación de los sujetos, las que establecen una "sutil" diferencia entre ambos procesos. PASILLAS VALDEZ, M. A. (1992). "Pedagogía, educación y formación", 145.

¹⁵ HONORE, B. *Para una teoría de la...Op. Cit.*, 20.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ En este sentido, "exterioridad" e "interioridad" equivaldrían a los términos "heteroestructuración" y "autoestructuración", respectivamente. Cf. NOT, LOUIS (1987). *Las pedagogías del conocimiento*.

¹⁸ HONORE, B. *Para una teoría de la...Op. Cit.*, 20-21.

¹⁹ FERRY, GILLES. *El trayecto de la...Op. Cit.*, 50-52.

- Una función social de transmisión del saber (conocimiento), saber-hacer (habilidad) y saber-ser (actitud), en beneficio de un sistema económico o de una cultura dominante (perspectiva sociológica).
- Un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo realiza con una doble perspectiva: la de la maduración interna, y la de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias (perspectiva psicológica).
- Una institución que comprende: un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, niveles y modalidades de enseñanza, certificaciones, espacios áulicos de la práctica educativa con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios (perspectiva educativa).

Lo anterior, según el autor, ha propiciado que la noción de formación arrastre con tantas apreciaciones equivocadas a la vez que contradictorias. Esta situación obliga más que nunca a la reflexión crítica sobre el tema, tanto por parte de los formadores como de las instituciones educativas comprometidas para lograr la formación de los sujetos, cuyo carácter sea básicamente histórico-social.

Con base en los planteamientos desarrollados, puede apuntarse ya que la **formación**, en todo caso y dada su trascendencia, va más allá de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual. Esto último sin desconocer la importancia de aspectos tales como los avances tecnológicos o ciertos logros como la democratización. En términos de totalidad, se enfatiza nuevamente el carácter histórico de la formación como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura. Además, constituye una actividad básica dado que acrecienta las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.²⁰

Ahora bien, para aproximarse a la delimitación conceptual de **formación profesional** un referente clave fue la acepción de "quehacer social", la cual remite a la noción de **profesión** ligada desde luego a la de **formación**. Ante la variedad de conceptualizaciones encontradas sobre la profesión como unidad de análisis, se consideró pertinente partir de tres puntualizaciones específicas: la profesión, sus elementos componentes y el profesional.

En cuanto a la primera, Peña y Rosenblueth expresan: "El término **profesión** hace en principio referencia a una categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada."²¹

Acercas de la segunda, Gómez Campo plantea una diferenciación importante al ubicar dos grupos de componentes como son:²²

²⁰ Retomo estos planteamientos al inicio del siguiente capítulo, para situar la formación profesional en el marco de la educación superior.

²¹ PEÑA, G. DE LA e I. ROSENBLUETH. "Posibilidades de una educación paralela". En: GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (Comp.) (1981). *La crisis de la educación superior*, 256.

²² Apud GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional". En: *Revista Pensamiento Universitario*, 4-51.

- un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, habilidades prácticas y valores que objetiva y directamente quedan referidos a un determinado campo del saber, disciplina, quehacer o práctica profesional, estableciendo así cierta legitimidad;
- un cuerpo de conocimientos, habilidades, costumbres, tradiciones y prácticas referido a un determinado contexto socioeconómico, histórico y cultural en el que se origina y evoluciona como un quehacer social.

Respecto de la tercera, Pacheco señala que:

El **profesional**, como figura historizada, representa el producto social más acabado y condensa a todo un conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales articuladas en general, por un lado, por la demanda social, y, por otro, por un campo de conocimientos estructurado a partir de la demanda.²³

Con base en dichas precisiones pudieron ubicarse tres lecturas posibles para la delimitación de esta noción que apoyó la construcción de la categoría *ad hoc*: la lectura sociohistórica, la lectura económica y la lectura educativa.

- **Lectura sociohistórica.**

Cuando se habla de profesión es indiscutible la presencia de la impronta sociohistórica. Al revisar algunas de las investigaciones realizadas con distintos enfoques teórico-metodológicos sobre lo que constituye el campo de la Sociología de las Profesiones²⁴, puede apreciarse que procesos como la génesis, la estructura organizativa y el ejercicio de una profesión –en tanto práctica específica– están sujetos a diversas determinaciones históricas, las cuales a su vez dependen de las condiciones económicas, sociales y políticas imperantes en un momento dado.

Si bien en cada país el desarrollo de las distintas profesiones es muy específico, de manera puntual se destacan dos elementos clave para ubicar históricamente el inicio de las actividades profesionales: la segmentación en la producción del conocimiento, y el ejercicio del mismo.²⁵

Es así que con la especialización de los individuos y los grupos para la realización de diversas actividades económicas y, por consiguiente, con la división social del trabajo generada, tuvo lugar la formalización de otro conjunto de procesos: **el de la formación para el desempeño de las actividades artesanales, artísticas o científicas**. En un recorrido histórico

²³ PACHECO, T. "La institucionalización del mundo profesional". En: PACHECO MENDEZ, T. y A. DIAZ BARRIGA, (Coords.) (1997) *La profesión. Su condición social e institucional*, 35.

²⁴ La Sociología de las Profesiones está ubicada como una rama de la Sociología, en este caso aplicada al estudio de las profesiones, en la cual se han incorporado diferentes enfoques teóricos (funcionalistas, estructuralistas, radicales o críticos). Cf. GOMEZ VILLANUEVA, J. (1991). "Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones". En: *Revista Umbral*. México, Vol. XXI, N° 6, 1991 p. 23-40.

²⁵ Cf. DIAZ BARRIGA, A. "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño". En: PACHECO M., T. Y A.. DIAZ BARRIGA . *La profesión. Su condición ... Op. Cit.*, 79.

sobre las diferentes formas de preparación y ejercicio de las habilidades profesionales se ubican sujetos y formas de organización universalmente reconocidos, como son²⁶:

- la formación mediante el vínculo discípulo-maestro en las culturas de la antigüedad;
- la preparación ligada a las relaciones aprendiz-oficial-maestro y escudero-caballero para el desempeño en las artes y los oficios, en la Europa Medieval;
- la instrucción del novicio ligada a la guía espiritual del monje en la vieja educación escolástica;
- la educación para las ciencias y artes liberales y la teología, basada en la asociación entre el bachiller y el profesor en las primeras universidades europeas.

A su vez, la diferenciación de los espacios de preparación para el trabajo (gremios, talleres y corporaciones), y los reservados propiamente a la formación humanística, liberal y científica (academias, colegios, escuelas, monasterios, conventos y universidades) da cuenta de lo que sucedió ante el reconocimiento de un conjunto de saberes –técnicas, conocimientos, habilidades y valores- que constituía un “patrimonio cultural” susceptible de ser transmitido de una generación a otra. Más aún, revela también la complejización gradual de la formación profesional escindida a partir de entonces de las formaciones cognoscitivas tradicionales; pues si bien, por una parte, se pugnaba por una formación basada en una cultura general y amplia, por la otra, comenzó a buscarse la adquisición de una formación específica para el trabajo.

A lo anterior se vincula un referente básico para el estudio sobre el origen y evolución de las profesiones, como es el desarrollo de los procesos de industrialización en algunos países, principalmente en Europa (Inglaterra²⁷, Alemania²⁸) y en Norteamérica (Estados Unidos²⁹). Es a finales del siglo XVIII y principios del XIX con la Revolución Industrial, cuando se plantea de nueva cuenta el problema de la formación profesional, con el propósito de contar con obreros y técnicos suficientemente preparados para el manejo de maquinaria novedosa. Este precedente sentó además las bases para el desarrollo de los sistemas de organización profesional en el mundo. De hecho, la transición económica de las sociedades rurales a las pre-industriales y las altamente industrializadas fue una situación que llevó a replantear el sentido de la acción

²⁶ Cf SANTONI RUGIU, A. (1996). *Historia social de la educación (Dos volúmenes)*, y (1994). *Nostalgia del maestro artesano*.

²⁷ Al respecto pueden considerarse las siguientes lecturas: BEN-DAVID, J. (1974). “La institucionalización de las ciencias en la Inglaterra del siglo XVII”. En: *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*; sobre el quehacer de los científicos en los campos de las ciencias, la filosofía y la tecnología, y ELLIOT, P. (1975). “El desarrollo de las profesiones en Gran Bretaña”. En: *Sociología de las profesiones*, sobre el surgimiento de las profesiones liberales (independientes) y su situación social en el período pre-industrial.

²⁸ En Alemania, por ejemplo, la enseñanza profesional surge a principios del siglo XIX y va aparejada al auge del movimiento económico-social denominado “Revolución Industrial”. En este momento histórico el problema de la formación profesional se evidencia ante la necesidad de capacitar a los trabajadores para un desempeño especializado. Cf. LIPSMEIER, A. “1. Historia de la formación profesional”. En: LIPSMEIER, A., NOLKER, H. y E.. SCHOENFELDT (1984). *Pedagogía de la formación profesional*, 9-19.

²⁹ Cf. DIAZ BARRIGA, A. “La profesión y la elaboración de...Op. Cit.”, 65-108.

escolar³⁰ y a incorporar una nueva visión de los problemas educativos.³¹ Asimismo, la propia conceptualización sobre de la formación adquirió una significación distinta, estrechamente relacionada con un saber profesionalizante y con la dinámica económica de cada nación.

Ya en este siglo, el desarrollo y evolución de las profesiones en las sociedades modernas se ha caracterizado a partir de su inserción en la dinámica de los sistemas universitarios del mundo contemporáneo. Pero también en el marco del desarrollo industrial de las sociedades modernas, las profesiones se explican en función de un determinado sistema de división social del trabajo. Concretamente en el contexto latinoamericano, y en particular en el caso de México, el desarrollo de las profesiones ha sido un proceso estrechamente ligado a la consolidación del Estado.³² Por las particularidades del contexto mexicano, el análisis sociológico de los procesos de profesionalización en nuestro país resulta una tarea complicada al tratar de articular esquemas teóricos generales que pretenden dar cuenta en forma global de una realidad tan compleja.³³

Cabe destacar entonces que si bien las profesiones comparten características universales básicas, al apoyarse únicamente en los estudios llamados "clásicos" -o bien, de pretendida aplicación universal según los sociólogos funcionalistas- las más de las veces puede limitar la comprensión de las dinámicas propias, las historias particulares y las formas de estructuración específica de las profesiones en una sociedad dada.

De ahí el énfasis en la apreciación de que cada profesión tiene un desarrollo histórico nacional específico, vinculado con otros procesos de producción económica, por lo que contribuye a la consolidación de determinada estructura económico-social. En este sentido, para su abordaje, que necesariamente habrá de partir de los marcos conceptuales clásicos de

³⁰ Lipsmeier hace la siguiente acotación: "...la enseñanza profesional en Alemania, que nace a principios del siglo pasado y no tarda en diferenciarse, tuvo que enfrentarse desde el primer momento con las exigencias de la teoría pedagógica derivada del neohumanismo." LIPSMEIER, A. et al. *Pedagogía de la...Op. Cit.*, 14.

³¹ De acuerdo con el desarrollo planteado por Díaz Barriga, entre 1840 y 1890 el debate para reformar la escuela pública estadounidense tuvo un carácter predominantemente económico. Históricamente, es a finales del siglo XIX y principios del XX el momento en el que se puede situar el origen del campo del curriculum. Cf. DIAZ BARRIGA, A. "1. Contexto del surgimiento de la problemática curricular". En: *El curriculum escolar. Surgimiento y perspectivas*, 11-33.

³² Esta es la hipótesis central sostenida por P. Cleaves para abordar el tema a través del estudio sistematizado de cinco profesiones (medicina, derecho, agronomía, ingeniería petrolera y economía). Según el autor, a diferencia de lo ocurrido en naciones industrializadas como Inglaterra y Estados Unidos, el desarrollo de las profesiones en México se ha comportado en forma *sui generis* por diferentes causas. Cito:

1. La consolidación del Estado mexicano fue anterior al desarrollo de las profesiones.
2. El aparato estatal es la fuente de trabajo empleador más importante para los profesionistas mexicanos, incluidos los abogados, los médicos, los agrónomos y los ingenieros en sus diversas ramas.
3. Los profesionistas mexicanos no suelen ser los autores de su propia tecnología.
4. En México hay múltiples asociaciones profesionales en competencia (no monopólicas), con funciones muy diferentes de las de sus contrapartes en Europa y Estados Unidos. [...] es muy poco lo que ofrecen a sus miembros para promover a la lealtad o crear dependencia.
5. Las profesiones en México no cuentan con mecanismos formales para impedir el acceso a la práctica, certificar el nivel de competencia o expulsar a los no certificados.
6. El prestigio profesional es menos estable en México que en aquellas sociedades donde las profesiones se consolidaron antes del siglo XX y a las que el acceso, hoy en día, es muy limitado." Cf. CLEAVES, PETER (1985). "Las profesiones en México: aspectos comparativos". En: *Las profesiones y el estado: el caso de México*, 17-56.

³³ Para Cleaves, por ejemplo, "...el papel de los profesionistas en el Estado depende del tipo de Estado en cuestión y de la necesidad que tenga el mismo de sus servicios." En el caso mexicano, señala el autor, donde ha prevalecido un sistema político liberal monopolista, es difícil insertar el estudio de las profesiones en las categorías propuestas por enfoques considerados como universalmente aplicables. Cf. *Ibidem*.

las ciencias sociales, en la medida en que el tratamiento del problema requiera un análisis más complejo, se incorporarán otros aspectos que permitan comprender la relación de múltiples elementos intervinientes en la conformación de los procesos de profesionalización.³⁴

- **Lectura económica.**

Otro de los aspectos importantes está representado por el análisis de las relaciones entre la profesión y el mercado laboral. De hecho, fue el vínculo sistema educativo-sistema productivo, lo que constituyó el elemento medular para la delimitación de una rama relativamente nueva en el campo económico: la Economía de la Educación. El auge de esta disciplina, constituida a partir de los fenómenos de expansión educativa y crecimiento económico ocurridos después de la Segunda Guerra Mundial, se basó en el impacto de investigaciones realizadas principalmente por economistas estadounidenses quienes, como Schultz,³⁵ destacaron el papel de la educación como motor del desarrollo económico y social.³⁶

El campo de estudio de esta disciplina se ha conformado en torno al análisis del nexo educación y empleo, a partir de ciertos marcos teóricos de la Economía Clásica. En particular destaca la corriente neoclásica de la cual derivó la Teoría del Capital Humano, enfoque usualmente considerado en el ámbito de la política y la planeación educativas en los países capitalistas hegemónicos, y que posteriormente se extendió a los países dependientes.³⁷ Desde esta perspectiva, cualquier desfase entre la educación y el empleo es atribuible a una preparación deficiente en las instituciones educativas, y no a la dinámica propia de la economía de un país y su relación con los modelos económicos internacionales. Aquí el mercado de trabajo es presentado como una entidad homogénea, objetiva y neutral que ofrece igualdad de oportunidades a toda la población en función de su perfil educativo. En este sentido, Díaz Barriga señala:

³⁴ Una propuesta de estudio interesante ha sido la desarrollada por Latapí para explicar la relación entre las profesiones y la sociedad. En ella se definen líneas tales como delimitar el concepto general de la carrera y la profesión; ubicar la relación entre la profesión y la organización social y política; y, atender el aspecto de la ideología de la profesión además de sus tendencias deseables y previsibles. Cf. LATAPI, P. (1982). "Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

³⁵ Cf. SCHULTZ, T. W. (1979) "Capital Humano". En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (Vol. 2)*, 154-164. Cabe señalar que este economista fue un impulsor decisivo en el desarrollo de la Teoría del Capital Humano. Incluso, fue galardonado en 1979 con el Premio Nobel de Ciencia Económica.

³⁶ Una acotación al respecto es la siguiente: "La incorporación de la tecnología como elemento de la producción además de otros como la tierra, el capital y el trabajo, permitió considerar a la educación como factor relevante para el crecimiento económico de las naciones. Con la teoría del capital humano se consolidó esta propuesta, en la que la educación es concebida como sinónimo de escolaridad y como agente importante de la producción y de la productividad. De tal forma, la educación se planteó como un insumo más de la producción, medible mediante los costos originados por la escolaridad de los sujetos." BARRON, C., ROJAS, I. y R. M. SANDOVAL. "Tendencias en la formación...Op. Cit.", 67.

³⁷ Una de las premisas básicas indica que "...el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo de un sistema educativo, puesto que la relación entre la educación y la economía es una relación de naturaleza técnica. Si se supone que la capacidad productiva de un país, es decir, el volumen y calidad de bienes y servicios que produce, depende no sólo de su dotación en recursos naturales, infraestructura, instalaciones, maquinaria, etc., sino también del nivel educativo, de su fuerza laboral, entonces se le asigna al sistema educativo el papel de proveedor de un importante factor de producción: el recurso humano." Cf. GOMEZ CAMPO, V. y J. MUNGUÍA ESPITIA (1981). "Educación y estructura económica. Marco teórico y estado del arte de la investigación educativa en México", 51.

El debate que se realiza desde la economía de la educación refleja la incorporación de esta nueva visión sobre los problemas educativos. La influencia del capitalismo y del desarrollo industrial lleva a percibir a la acción escolar como un acto de inversión de capital que debe ser rentable, si la educación es una inversión, el educando se convierte en un capital humano, portador del gasto educativo del que fue objeto durante su "instrucción" formal. [...] Este tipo de análisis inaugura, en este siglo, una mirada inédita sobre la relación educativa.³⁸

En el marco de dicha perspectiva considerada como economicista, la educación deviene entonces en un "bien de consumo", mediante el cual se asigna a los sujetos un "valor económico". Así, aspectos tales como inversión, gasto educativo, tasas de retorno, eficiencia productiva e ingresos, se combinan para instaurar el nuevo discurso educativo en donde la productividad económica se ubica como la finalidad última de la educación, por sobre cualquier otra esfera del desarrollo humano.

Conviene señalar que el nexo economía-educación argumentado por este enfoque teórico ha sido ampliamente discutido, pues más que tratarse de un vínculo armónico, lineal y articulado, del tipo "causa-efecto" entre las demandas del aparato productivo y la oferta de preparación de la institución escolar, existe un conjunto de relaciones complejas entre el sistema productivo, la sociedad y el sistema educativo que invalidan esta tesis.³⁹

Ya en otra perspectiva, la Teoría Sociopolítica de la Educación es un enfoque alternativo en el cual se analiza la complejidad de la interacción entre el modelo general de desarrollo económico dominante y las estrategias que, en consecuencia, se definen en la política de un sistema educativo. Al interior de este enfoque y tomando como eje de análisis el materialismo histórico, se ubican diversas corrientes interpretativas cuyo referente común es el hecho de que las características definitorias del vínculo educación-sistema productivo no son más que la expresión de un proceso histórico en el cual se han desarrollado las relaciones sociales de producción.⁴⁰

³⁸ DIAZ BARRIGA, A. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, 53.

³⁹ Algunos de los argumentos contrapuestos se plantean en esta síntesis elaborada por Barrón et al (1996), con base en los documentos de Gómez Campo y Munguía Espitia (1981) e Ibarrola y Reynaga (1983):

- El sistema productivo está determinado por relaciones sociales específicas, las cuales definen cómo se produce, qué se produce, para quién se produce y cómo se distribuye socialmente la producción. Dichas decisiones se toman en función de criterios de obtención de beneficios.
- La naturaleza de las relaciones de producción determina las opciones técnicas y organizacionales.
- El mercado de trabajo es la institución necesaria para la compra y venta de una fuerza laboral heterogénea y de él depende la distribución en las diferentes ocupaciones y oficios.
- La acreditación educativa desempeña un papel relevante como criterio de selección y exclusión para las diversas ocupaciones.
- Las diferencias entre la mayoría de las ocupaciones y oficios industriales hacen referencia al estatus, al poder, la autonomía, la remuneración y calidad de trabajo, derivadas de la clasificación arbitraria que los dueños de los medios de producción realizan.
- La selección de la fuerza de trabajo es al mismo tiempo un proceso de selección y diferenciación social.
- No existe una relación de correspondencia entre el nivel de escolaridad y las posibilidades de empleo bien remunerado, tampoco el incremento en el nivel de escolaridad garantiza su promoción ocupacional.

Cf. BARRON, C., ROJAS, I y R. M. SANDOVAL. "Tendencias en la formación... Op. Cit.", 67-68.

⁴⁰ En el marco de este enfoque destacan en especial las investigaciones que analizan críticamente las premisas liberales sobre el mercado de trabajo, mismas que además proponen interpretaciones conceptuales como la de estructura dual (Gordon, Reich y Edward), la de los mercados segmentados (Carnoy) y la de estructura heterogénea. Cf. *Ibidem*.

Durante los últimos treinta años los puntos de vista de ambos enfoques han influido en la orientación de las políticas educativas, las que a su vez reflejan el carácter contradictorio y complejo de la relación educación-empleo. En el caso mexicano, fenómenos como el incremento notable de la matrícula universitaria en la década de los sesenta y su reducción drástica en el transcurso de los últimos diez años, representan tan sólo algunos ejemplos que dan cuenta de la complejidad de los proyectos educativos incorporados al campo de la problemática económica.

Por cuanto al estudio de las profesiones a la luz de las teorías económicas, se encuentran diversos trabajos e investigaciones desarrollados en relación con la articulación entre educación superior, profesión y mercado de trabajo. En nuestro país, por ejemplo, el vínculo profesión-empleo ha sido objeto de diversas investigaciones realizadas sobre la base de la estructuración de las relaciones económicas, sociales y educativas en la producción de bienes y la prestación de servicios.

Según el momento en que estos trabajos fueron elaborados, en una primera etapa, pueden ubicarse investigaciones de corte empírico, estudios de correlación de variables, estudios técnicos y de análisis macro cuya temática medular fue "Economía, financiamiento y productividad de la educación".⁴¹ Lo anterior evidencia —en el caso mexicano y concretamente durante los años sesenta y setenta—, la importancia concedida al estudio del papel del sistema educativo como proveedor de los recursos humanos para contar con cuadros calificados que el país requiriese.⁴²

Asimismo, en una segunda etapa, cuyo inicio puede fijarse a mediados de los años setenta, se realizaron diversas investigaciones ubicadas en el marco de paradigmas críticos en educación, en lo que constituyó una reconceptualización teórico-metodológica para la investigación educativa en México, y en particular para el estudio de las profesiones.⁴³ En este tipo de trabajos se concedió un mayor énfasis al desfase entre el mercado laboral y las instituciones formativas, como resultado de la complejidad de los procesos económicos y

⁴¹ Este tipo de investigaciones enmarcadas en el enfoque funcionalista y la Teoría del Capital Humano caracterizó el trabajo realizado por especialistas del Centro de Estudios Educativos, institución fundada en 1962. Gutiérrez Serrano señala que "...el CEE es el primer Centro en impulsar este enfoque (con estudios de tipo económico y posteriormente sociológico), también hay que recordar que líneas metodológicas del mismo fueron aplicadas a la educación desde la época de López Mateos, en que se incorporan las orientaciones internacionales de la UNESCO en la elaboración del "Plan de Once Años" [...]. Estas orientaciones internacionales se basaban en una valoración de la educación como eje importante dentro de las políticas de desarrollo socioeconómico que se impulsaron después de la segunda(sic) Guerra Mundial. La educación se vuelve un factor de desarrollo económico para los países industrializados y la acción educativa se planifica, para estos países y para los países de la periferia, bajo las orientaciones de desarrollo económico prevalecientes a nivel internacional." GUTIERREZ SERRANO, N. G. (1997). "Capítulo IV. La especificidad de la investigación educativa en los orígenes de su institucionalización en México". En: *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México (Tesis de maestría)*, 157-158.

⁴² Algunos ejemplos de este tipo de trabajos son los siguientes: BROOKE, N. (1978). "Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación: ¿Un test de la Teoría del Capital Humano?" CEE; MEDELLÍN, R. y C. MUÑOZ IZQUIERDO (1970). "Incremento de la población, capacitación y empleo en México (1960-1970)". CEE; MUÑOZ IZQUIERDO, C. y J. LOBO (1974). "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal". CEE; SCHMELKES, S. (1984). "Un enfoque de la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México." CEE.

⁴³ De entre las líneas teórico-metodológicas alternativas que sustentaron la investigación se destacan la Teoría Sociopolítica, la Teoría Sociológica del Conflicto, la Investigación Participativa y las metodologías de corte cualitativo. Cf. GUTIERREZ SERRANO, N. *Orígenes de la institucionalización...Op. Cit.*, 158-164.

sociales que intervienen en la formación profesional de los sujetos y su posterior inserción al ámbito laboral.⁴⁴

Conviene destacar, incluso, que la profesión por su relación con el saber al cual ha despojado poco a poco de su carácter artesanal, se ha ido involucrando gradualmente con los aspectos más inmediatos del conocimiento, como el saber hacer y las técnicas derivadas del conocimiento empírico sistematizado, hasta nutrirse y fortalecerse de los avances en diferentes campos científicos. Todo esto con el propósito de obtener un estatuto de legitimidad científica, seguido además de una justificación económica y un reconocimiento social. Como explica Hoyos Medina:

Las nuevas formas de producción exigen una respuesta inmediata de los cuadros formados y capacitados para ellos. Al variar los requerimientos, el perfil se va resignificando. Los nuevos productores se apoyan en agentes que van más allá de las posibilidades del artesano y su potencial productivo individual, que es unitario. Estos nuevos agentes no son otros que los denominados profesionales. [...] Las profesiones se van conformando como los ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales, mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el logos del mercado.⁴⁵

Con la lectura económica, el estudio de las profesiones desde los diferentes encuadres teórico-metodológicos hace evidente la necesidad de situar y comprender la tríada economía-educación superior-profesión en una dimensión amplia a la vez que compleja. Lo anterior implica evitar reduccionismos lineales del tipo profesión = habilitación técnico-cognoscitiva, o bien capacitación = empleo, los cuales, desafortunadamente, se han convertido en los argumentos más usuales de los últimos tiempos.

- Lectura educativa.

A las lecturas anteriores se añade una tercera, la educativa, si se toma en cuenta el hecho de que la formación profesional se concreta en un marco educativo institucional y queda formalizada en un plan de estudios, bajo prescripciones institucionales que norman las actividades consideradas como necesarias y pertinentes. Además, la preparación ofrecida mediante un currículum formalizado queda avalada con la expedición de certificados y títulos profesionales.

Una vez situada esta perspectiva y con base en los dos elementos indicados, institución y currículum formal, conviene destacar el papel que juega la disciplina –diferenciada de la profesión– en la conformación de los planes de estudios. Esta distinción es planteada por A. Díaz Barriga en los siguientes términos: “La profesión, como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas,

⁴⁴ Ejemplos representativos de este tipo de trabajos son los siguientes: DIAZ BARRIGA, ANGEL (1993) *Criterio y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. (Tesis doctoral)*. UNAM/CESU; GOMEZ CAMPO, V. M. (1982-1983). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México”. CEE; _____ (1982). “Relaciones entre tecnología, división de trabajo y calificación ocupacional. Implicaciones para la formación profesional”. CEE; IBARROLA, M. DE (1982) “La formación de profesionales y la producción nacional”. DIE-CINVESTAV; _____ et al. (1983) “Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México”. CEE.

⁴⁵ Cf HOYOS MEDINA, C. A. “Las profesiones y la posibilidad universitaria”. En: BOJALIL, L. F. y G. LECHUGA SOLIS (Comps) (1994). *Las profesiones en México*, 93.

mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica conceptual de un saber específico. Esto es, a un problema de cultura.⁴⁶

Luego, si se parte de que la disciplina constituye uno de los referentes fundamentales para la delimitación del cuerpo de conocimientos que abarque una profesión, se aprecia más claramente un desfase existente entre esta última y el campo de conocimiento. De ahí la insistencia en que los contenidos curriculares definidos para determinada formación profesional no se aboquen únicamente a problemas de dominio y ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, encaminadas a la prescripción y establecidas según las exigencias técnicas de un mercado ocupacional, aunque ésta haya sido la tendencia más favorecida durante este siglo.⁴⁷

Se trata entonces de un problema complejo, dado que apunta hacia la construcción teórica, conceptual y metodológica de un saber específico, para contribuir en efecto al desarrollo conceptual de determinado campo disciplinar o de conocimiento.⁴⁸ Por consiguiente, los referentes centrales para fundamentar los currícula de formación profesional no serían tan sólo la profesión y el diagnóstico de necesidades basado en estudios de mercado de trabajo y exigencias de empleo determinadas por las políticas económicas y laborales en marcha. Aquí conviene enfatizar otro aspecto importante: el reconocimiento de una autonomía relativa de las instituciones de educación superior para definir la orientación de los currícula basada en una perspectiva histórica, política y teórica más amplia. Lo anterior podrá favorecer una formación profesional caracterizada por:

- estar apoyada en la investigación⁴⁹,
- tender a la intervención profesional especializada y de alto nivel académico,
- sustentarse en una dimensión intelectual cuyo horizonte sea más extenso y, potencialmente, más apropiado para formular y abordar rigurosamente problemas de conocimiento con un mayor compromiso histórico y social.

⁴⁶ DIAZ BARRIGA, A. "La profesión y la elaboración de... Op. Cit.", 77-78.

⁴⁷ Es interesante observar lo paradójico del concepto de formación profesional. Si nos apegamos a la lectura gadameriana de la noción de formación -destacando el privilegio de lo humano en este proceso realizado por el sujeto para su reencuentro histórico con la cultura-, el punto de vista del humanismo se contrapone con el desarrollo del mundo tecnificado definido desde la perspectiva de la racionalidad técnico-instrumental, y bajo una visión positivista del conocimiento y de la ciencia. En este sentido, la preparación profesional no podría ser considerada como una auténtica formación. Para un desarrollo más amplio sobre esta consideración, ver lo expuesto en el segundo capítulo de este trabajo, 35 y ss.

⁴⁸ Esta diferenciación sustancial entre conocimiento-habilitación profesional y conocimiento disciplinario forma parte de un amplio trabajo de análisis y discusión desarrollado principalmente por A. Díaz Barriga y T. Pacheco. Cf. DIAZ BARRIGA, A. "La profesión y la elaboración de... Op. Cit." y PACHECO MENDEZ, T. "La institucionalización... Op. Cit.". En: *La profesión. Su condición... Op. Cit.* También DIAZ BARRIGA, A. "Formación profesional. Problemas de una articulación entre economía y currículo". En: *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, 53-71.

⁴⁹ De acuerdo nuevamente con Díaz Barriga, habrá de enfatizarse que la investigación tiene que ser vista como un trabajo de análisis y comprensión del mundo, abocado a explicar el presente relacionándolo necesariamente con los hechos del pasado y con cierta proyección hacia el futuro. Así, la producción del conocimiento estará fundamentada por un marco categorial que permita el planteamiento de problemas y preguntas originales, para poder abordar un objeto de estudio a partir de un interés cognitivo y, por consiguiente, para la investigación. Cf. DIAZ BARRIGA, A. "Investigación, formación y... Op. Cit".

Sin embargo, en la situación actual por la que atraviesa la educación superior en nuestro país, es la dimensión formativa del posgrado en donde resulta más factible la articulación de líneas de trabajo que promuevan en el estudiante procesos intelectuales más complejos, de mayor integración y profundidad, orientados hacia el dominio y la aplicación tanto de un marco teórico-metodológico como de un marco epistemológico o categorial, el cual viene a ser: "...indispensable para interrogar un objeto de conocimiento y construir las explicaciones sobre el mismo [...]"⁵⁰, lo que plantea entonces algunas cuestiones centrales para atender el problema de la formación profesional desde una lectura educativa.

Como ya se ha enfatizado, se trata de una tarea compleja que tendrá como soporte básico la construcción del conocimiento de un campo disciplinario articulada con los conocimientos producidos previamente, y encaminada a aportar nuevas bases para su desarrollo disciplinar en el futuro. Es así que en la concreción de un currículum formal para el nivel de estudios de licenciatura, necesariamente habrán de considerarse como ejes articuladores o básicos para la selección, estructuración y organización de los contenidos, los siguientes:

- la formación **en y para la investigación**;
- la formación basada en el **tratamiento interdisciplinario del conocimiento**, en el propio marco de trabajo metodológico y conceptual de la disciplina o especialidad; y,
- la formación para la **creatividad intelectual y la intervención profesional** especializada, pertinente y estratégica.

En toda licenciatura, la consideración de estos ejes queda estrechamente ligada al **perfil del egresado**,⁵¹ y su correspondencia con los objetivos generales del plan de estudios en cuestión, en el marco definido por las condiciones histórico-sociales y las posibilidades de desarrollo de la profesión y del campo disciplinar.

A modo de cierre para este primer rubro, se concluye que la profesión puede definirse a partir de los siguientes aspectos:

- la agrupación de personas circunscritas al desempeño de un quehacer específico;
- la formalización mediante una serie de procesos sociales, económicos y educativos, los cuales le otorgan un sentido y un significado propios,
- el establecimiento y legitimidad en un contexto histórico y cultural.

Cabe señalar además que, en la construcción, desarrollo y reconocimiento social de toda profesión y del espacio institucional donde tiene lugar el proceso formativo mismo, también intervienen otros elementos que son decisivos, como la ciencia, la cultura y la ideología, los cuales se entretajan en el ámbito del trabajo científico y la investigación por ser el espacio específico en donde se delimitan los objetos de estudio de un campo disciplinar, y los

⁵⁰ *Ibid*, 45

⁵¹ Por **perfil de egreso** se entenderá el conjunto de rasgos que determinan el potencial alcanzado por el estudiante en cuanto al dominio teórico, de habilidades y actitudes.

problemas particulares de un campo profesional.⁵² Todo lo anterior apunta básicamente a resaltar la importancia de situar la formación profesional como uno de los conceptos clave para comprender las relaciones entre la sociedad, la economía y la educación superior. Como definición integradora se retoma la siguiente:

La formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina. En tanto complejidad, la formación profesional queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito de la realidad [social].⁵³

Su ubicación se propone entonces, en el sentido de entenderla como la complejidad de procesos de apropiación por parte de un sujeto histórico-social, a la vez que abarca los procesos formativos de carácter institucional.

En resumen, el abordaje de la formación profesional da cuenta de la necesidad de un debate sobre la construcción de su problemática, pues más que un espacio de convergencia, la formación profesional puede asumirse como el eje estructurador de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, entre los que se destacan los siguientes:

- 1) las políticas educativas verticales;
- 2) las regulaciones institucionales;
- 3) los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos;
- 4) los procesos de gestión y toma de decisiones;
- 5) los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular, y,
- 6) las condiciones materiales del quehacer docente.

Si bien todos ellos son referentes heterogéneos y se desarrollan en distintos niveles o momentos, coinciden necesariamente en el ámbito de la práctica educativa para determinarla. De ahí la importancia de conceptualizar la formación profesional, y remarcar su utilidad como herramienta conceptual para la construcción de la categoría que da soporte a este trabajo.

1.2 Sobre los procesos de institucionalización.

El tema de **procesos de institucionalización** ha sido referido al estudio de la construcción, estructuración y organización de las instituciones en tanto núcleos sociales básicos. Por la diversidad de aspectos que comprende, una mirada a la institución habrá de

⁵² Por ello es importante no perder de vista que "...si bien la formación profesional se circunscribe a las acciones desarrolladas explícita y formalmente en el espacio educativo, hay también otros espacios en los que intervienen necesaria e inevitablemente diversos elementos, los cuales dan cuenta de la presencia de esas otras dimensiones en las que se configura dicha formación." BARRON, C., ROJAS, I., SANDOVAL, R. M. En: "Tendencias en la formación...Op. Cit.", 69.

⁵³ *Ibidem*.

considerar tanto a la entidad en términos de realidad concreta, como a las relaciones producto de las dinámicas orientadas hacia la organización y el establecimiento de un espacio formativo determinado. Para el estudio de caso propuesto, con este rubro se delimita la segunda categoría de análisis a fin de abordar los elementos conceptuales vinculados con la construcción institucional, y la designación y organización reglamentada de la licenciatura en Pedagogía del SUAFyL en términos de un proyecto institucional formativo. Así, el desarrollo de este eje de análisis comprende tres líneas específicas, como se verá a continuación.

- **Institución e institucionalización.**

La primer línea de este rubro comprende una revisión de la noción de **institución** y del concepto de **institucionalización**. Ambos términos se analizaron con base en dos autores: J. Ardoino⁵⁴ y S. N. Eisenstadt⁵⁵, quienes si bien los abordan desde lecturas sociológicas distintas (estructuralista-interpretativa en la corriente francesa del análisis institucional de la escuela, y estructural-funcionalista, respectivamente), ofrecen elementos complementarios mediante los cuales se obtienen referentes clave para su explicación y comprensión, en términos de una entidad sociohistórica (Ardoino) y con una agenda específica de problemas y alternativas en los procesos de construcción institucional (Eisenstadt).

Por ejemplo, de acuerdo con los niveles distinguidos por Ardoino para el estudio de los hechos humanos, la perspectiva institucional involucra personas, interacciones, grupos y organizaciones. Así la institución, en tanto unidad de análisis, representa una entidad más compleja e integral para el estudio de las relaciones sociales⁵⁶. De hecho, la definición misma de institución es de suyo compleja y, como lo indica este autor: "...se entenderá por institución: a) grupos sociales oficiales o tendientes precisamente a oficializarse de algún modo en la sociedad moderna: empresa, escuela, sindicato, etc.; b) sistemas de reglas que determinan formal y explícitamente la vida de esos grupos, [...]; pero además: c) significaciones subyacentes, menos manifiestas, más latentes e informales que pertenecen al inconsciente del grupo [...] o [...], que hacen depender el inconsciente individual de algunos aspectos del orden institucional."⁵⁷

Vista como una entidad formal, coherente y racional: "...la institución afirma valores e impone reglas a las que habrá que someterse y que influirán en los comportamientos particulares hasta nivelarlos y encuadrarlos para reducirlos a la uniformidad."⁵⁸

⁵⁴ ARDOINO, J. "Prefacio". En: LOBROT, M. (1974) *Pedagogía institucional*, 7-33.

⁵⁵ EISENSTADT, S. H. (1965). "Instituciones sociales". En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 6), 85-101.

⁵⁶ El planteamiento del autor es el siguiente: "En todo conjunto humano estructurado y más o menos organizado, será necesario distinguir cinco niveles: el de las personas; el de las interrelaciones; el del grupo; el de la organización; y el de la institución. [...] pensamos que cronológica e históricamente los problemas situados a nivel de las personas se percibieron, en nuestra civilización moderna al menos, mucho antes que los pertenecientes a nivel institucional. [...] Nos parece que cada uno de estos niveles contiene, en relación con los precedentes según el orden que hemos seguido, algo específico e irreductiblemente nuevo. [...] A cada nivel corresponde, en efecto, un tipo de determinismo, es decir, la representación que de él se tiene en un momento dado, en el marco de un conocimiento de la realidad global " ARDOINO, J. "Prefacio", 14-25.

⁵⁷ *Ibid*, 28.

⁵⁸ *Ibidem*.

Por su carácter abarcativo, el nivel institucional permite -según el autor- percibir e integrar de manera más atrevida y enfática los hechos que llegan a pasar inadvertidos o son menos comprensibles en los otros niveles, aun cuando sí se manifiesten. En este sentido, la institución conjuga aspectos tales como el poder, la autoridad y la autonomía. Un análisis cuidadoso de esta entidad revela el interjuego de dos planos que permiten su concreción: lo instituido o institucionalizado (p. ej., datos, pautas, normas, etcétera), y lo instituyente o institucionalizante (p. ej., procesos, dinámicas, mecanismos, cauces, etcétera). Así, se comparte entonces lo expresado por Ardoino sobre el estudio o investigación situada desde una perspectiva institucional, al concluir que:

...las posibilidades de dilucidación espontánea o autónoma disminuyen a medida que avanza la desobjetivización de las estructuras. Contrariamente a lo que podría sugerirnos el sentido común, las significaciones latentes serán más ricas, más abundantes, más sobredeterminadas, más equívocas, en un hecho social cualquiera que en un comportamiento muy individualizado.⁵⁹

S. Einsenstadt, por su parte, inicia considerando las instituciones sociales como “núcleos básicos de la organización social”, los cuales son comunes a todas las sociedades y tienen como función ocuparse de ciertos problemas esenciales de cualquier forma ordenada de vida social. Con base en lo anterior define la institución o los patrones de institución como “...aquellos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas, desde el punto de vista de algunos de los problemas básicos perennes de cualquier sociedad o vida social ordenada.”⁶⁰

Al referirse a “puntos de vista”, Einsenstadt los ubica como las “esferas o actividades institucionales” más importantes en todas las sociedades, para luego establecer como “esferas institucionales básicas” la familia, la educación, la economía, la política, las instituciones culturales y la estratificación social. En la explicación sobre el origen del comportamiento institucionalizado de las personas, el autor señala que las instituciones forman parte de la definición esencial de la sociedad, por lo que resultan inherentes a la existencia misma de toda vida social ordenada. En este sentido concluye: “Así pues, es lícito estimar la conducta institucionalizada como el universal evolutivo más general en la historia de la sociedad humana. Constituye una de las características emergentes fundamentales de la sociedad humana, en tanto que distinta a la prehumana.”⁶¹

Si bien el propio Einsenstadt reconoce las limitaciones explicativas del enfoque estructural-funcionalista acerca de lo institucional, también puntualiza diversos aspectos que resultan apropiados para estudios más adentrados en torno al tema de las instituciones. De ellos se retoman los siguientes:⁶²

* Análisis de las formas institucionales concretas: en este aspecto el autor destaca la importancia de reconocer que el estudio de cualquier forma o entidad institucional concreta tomará como punto de partida la existencia de “ordenaciones institucionales”, entendidas como elementos inherentes a la naturaleza misma la sociedad humana. Esto es así porque las

⁵⁹ *Ibid*, 33.

⁶⁰ EINSENSTADT, S. “Instituciones...Op. Cit.”, 85.

⁶¹ *Ibid*, 86.

⁶² *Ibid*, 87-94.

instituciones, en tanto formas concretas, no son más que el producto de la interacción entre personas ubicadas en distintas posiciones estructurales (culturales, familiares, políticas, escolares, empresariales, etcétera) de una determinada forma de organización, y entre las presiones generadas por las fuerzas organizacionales y de otros tipos de fuerzas ambientales que influyen en las actividades realizadas propiamente en dichas situaciones.⁶³

* Reconocimiento de los bienes institucionalizados: en este aspecto el autor remarca la presencia y manejo de elementos considerados como “bienes” (conocimientos como “productos”, recompensas, formas de financiamiento o patrocinio, apoyos institucionales, cuotas de poder) los cuales, aun sin ser propiamente objetos tangibles, han sido formalizados en normatividades y/o reglamentos formulados ex profeso. Por tanto, constituyen medios generalizados que distinguen y caracterizan el intercambio institucional, y son utilizados por individuos o grupos para la consecución de determinados objetivos.⁶⁴

* Reconocimiento de los empresarios institucionales: en este aspecto se enfatiza que, además del intercambio de bienes y recursos institucionales, esta interacción incluye necesariamente a aquellas personas o grupos que son capaces de articular metas colectivas diversas, instaurar nuevas organizaciones, así como de cristalizar normas válidas y aceptables para otras personas o grupos, los cuales a su vez estarían dispuestos a compensar con algo la cristalización y el mantenimiento de metas y normas. La figura del llamado “empresario institucional” es un elemento clave para el funcionamiento de toda institución. Einsentadt reitera: “De aquí que la capacidad de crear y cristalizar dichas normas, de articular distintas metas, de establecer armazones institucionales y de movilizar los recursos indispensables para todos estos propósitos (como la prontitud para invertir en las actividades apropiadas) sea un aspecto constitutivo básico de la corriente de intercambios en toda sociedad.”⁶⁵

Por otra parte, el surgimiento y la presencia de un empresario institucional no es fortuita ni casual, puesto que se vincula con cuestiones tales como la aparición de liderazgos, el ejercicio de la autoridad, los estilos de gestión, las formas de producción y circulación de conocimientos, y el manejo del poder para el control de posiciones, todos ellos elementos propios de cualquier esquema institucional. Aunque también se enfatiza que en la cristalización de tales esquemas institucionales, interviene la capacidad especial de las personas para desarrollar estilos de gestión, implantar normas y articular objetivos. Dicha capacidad, según el autor, “desempeña un papel decisivo”.⁶⁶

* Análisis de los procesos de intercambio o procesos de institucionalización: en este aspecto se destaca que las instituciones no son entidades acabadas, cerradas o totalmente definidas. Pues si bien representan formas concretas de organización social, en su interior ocurren procesos de intercambio entre personas, grupos, organizaciones o esferas de una sociedad, con el propósito de alcanzar metas, o bien, establecer ciertas normas tendentes al desarrollo y la consolidación de dichas instituciones. De acuerdo con Einsentadt, estos procesos de intercambio pueden considerarse como **procesos de institucionalización**, mediante los cuales ocurre una cristalización continua de diversas normas o pautas, formas de organización y esquemas

⁶³ *Ibid*, 87

⁶⁴ *Ibid*, 88.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibid*, 88-89.

reguladores de los procedimientos de intercambio de los diversos bienes.⁶⁷ En estos procesos pueden diferenciarse tres elementos componentes:⁶⁸

los sujetos entres quienes se realiza el intercambio;
los productos que son objeto de dicho intercambio;
las pautas, mecanismos y condiciones del intercambio o los intercambios en cuestión.

A lo anterior Einsentadt añade que los procesos de institucionalización no son eventos fortuitos ni accidentales, además de que siempre se desvían del punto de partida y de las estructuras organizacionales que les preceden. Por otra parte, la institucionalización de normas y pautas concretas da lugar a la presencia de nuevos tipos de bienes institucionales y la cristalización de diversas normas y formas de intercambio.⁶⁹

* Análisis del desempeño de roles, los cambios sociales y las fuentes de conflicto en los sistemas institucionales: en este apartado el autor plantea tres aspectos esenciales en el desarrollo de las instituciones. Sobre el desempeño de roles, Einsentadt refiere que todo sistema institucional regula y organiza las pautas de comportamiento y participación de las personas o de los grupos que componen una sociedad, aunque a su vez se ve influido por las actividades, los valores, las actitudes y los sentimientos de los individuos como resultado de su identificación con la propia institución. Sobre los cambios sociales en las instituciones, el autor los considera como una potencialidad que forma parte de la esencia misma de los procesos de institucionalización, pues de hecho la institucionalización da lugar al surgimiento de nuevas colectividades y organizaciones totalmente diferentes. En cuanto a las fuentes de conflicto, éstas pueden generarse cuando los individuos o los grupos “entran en colisión” al no compartir o no aceptar plenamente las normas, pautas o valores comunes, aun cuando en etapas iniciales de definición de las premisas básicas para la organización, las actitudes demostradas por las personas o los grupos hubiesen sido de aceptación. Esto se debe también a que la propia institucionalización -como ya se mencionó- propicia el despliegue de necesidades, orientaciones e intereses específicos, que pueden entrar en conflicto con los de otros grupos y fomentar un cambio de actitudes hacia las premisas del sistema institucional.⁷⁰

Para este trabajo, el tratamiento de los puntos mencionados en este apartado da cuenta de aquellos elementos vinculados con la construcción institucional y la organización reglamentada de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL en términos de un proyecto institucional formativo. En este sentido se enfatiza además la importancia de evaluar históricamente los procesos de institucionalización.⁷¹ Así pues se consideraron, entre otros, los siguientes aspectos a modo de situar una agenda específica de problemas y soluciones:⁷²

⁶⁷ *Ibid*, 87, 89-90.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Relacionada con el planteamiento de Einsentadt sobre el uso de los términos “institución” e “institucionalización”, está la definición de institucionalización propuesta de Joseph Ben-David. Cito: “...institucionalización significará: a) la aceptación en una sociedad de cierta actividad como función social importante y valiosa por sí misma; b) la existencia de normas que regulan la conducta en un campo dado de actividades, de una manera compatible con el alcance de las metas y la autonomía de otras actividades y, finalmente, c) cierta adaptación de las normas sociales en los campos de actividad diferentes a los de las normas de actividad dada. Una institución social es una actividad que se ha institucionalizado.” BEN-DAVID, J. *El papel de los científicos...Op. Cit.*, 99.

⁷⁰ *Ibid*, 91-94.

⁷¹ Este señalamiento ha sido planteado por T. Pacheco en la siguiente idea: “Al evaluarlo históricamente, el proceso de institucionalización de toda actividad social se asocia a un proceso sucesivo de consolidación de patrones

1. La definición de un proyecto académico de formación profesional, sustentada en un conjunto de valores, ideales y objetivos intelectuales compartidos, e históricamente situada en un contexto socioeconómico y cultural específico.
 2. La definición de una estructura general organizativa, académica y administrativa, acorde con la institución universitaria que avala el proyecto.
 3. La conformación de equipos de profesionales para desarrollar el trabajo académico.
 4. La definición de estrategias de trabajo para consolidar el proyecto académico, basada principalmente en la instauración de esquemas organizativos específicos, el desarrollo de estilos de gestión de personas y grupos, la definición de patrones normativos para regular una nueva entidad, y en la producción y divulgación de conocimientos sobre la formación profesional en un modelo académico distinto, con sentido y significado propios.
 5. El desarrollo de formas de participación de los sujetos (incorporación, intervención y desincorporación) para la puesta en marcha del nuevo proyecto académico.
- **Campos académico-disciplinarios.**

La segunda línea de análisis es la referida a la **conformación de campos académico-disciplinarios**. A través de ella se pretende integrar los diferentes elementos reunidos para el estudio de caso, considerando los conocimientos disciplinarios, los resultados, las obras, las exigencias institucionales y las demandas sociales.

Así pues, para comprender cómo adquiere su forma un campo de objetos referidos a la formación profesional en pedagogía y/o ciencias de la educación, en una modalidad educativa específica de una determinada entidad institucional, y cómo se han trazado los bordes en ese ámbito del conocimiento en que se agruparon e interactuaron dichos objetos, se consideró conveniente analizar la noción de **campo** y vincularla con la de **disciplina**. En este sentido y con base en algunos trabajos de P. Bourdieu, se abordaron tres aspectos sobre los procesos de conformación de dichos campos como son: la definición y constitución de los campos, la participación de los agentes e importancia de sus historias personales, y, el papel del capital cultural para la delimitación del campo disciplinario y el saber académico.

normativos, de modelos de organización y de esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales. En el plano global, la tendencia de tales procesos será mantener y preservar la legitimidad de un campo social ya constituido, aun cuando tal propósito entrañe indefectiblemente la necesidad de distinguir la presencia de diversos valores, intereses, necesidades y orientaciones organizacionales y colectivas; en el análisis de estos elementos pueden presentarse aparentes incongruencias o posibles contradicciones ya sea entre prácticas socialmente reconocidas o bien entre los patrones, sistemas normativos y ordenamientos institucionales correspondientes a los diferentes momentos históricos asociados." PACHECO, T. "La institucionalización...Op. Cit.", 19-20.

⁷² De hecho, estos aspectos se vinculan en el desarrollo del apartado siguiente sobre los campos académico-disciplinarios al abordar lo referido a la participación de los sujetos (agentes) en la constitución de esta nueva entidad académica.

* Definición y constitución de los campos.⁷³ La noción de **campo** representa un elemento clave para analizar más detenidamente cómo se concreta una obra, o bien un saber disciplinario, o también un modelo o proyecto, al situarse lo más equilibradamente posible entre lo social y lo individual, entre lo general y lo específico. A su vez, este acercamiento permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes. Este gran esquema ordenador ha sido desarrollado por Bourdieu en su teoría de los campos. Así, para este autor un campo es:

...un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas. Contrariamente a lo que presupone el estudio de los individuos aislados como lo practica, por ejemplo, la historia literaria del estilo "el hombre y su obra", las propiedades más importantes de cada productor se encuentran en sus relaciones objetivas con los demás, es decir, fuera de él, en la relación de competencia objetiva, etcétera.⁷⁴

Según el autor, el campo representa ante todo un espacio o escenario de lucha y relaciones de fuerza y poder entre intereses de agentes, instituciones, prácticas y estructuras sociales, culturales, económicas y políticas. Dichas interrelaciones son las que hacen posible generar e intercambiar ciertos bienes de índole material y simbólica a los que denomina "capital". Así, un campo puede estructurarse toda vez que representa el estado que guardan las relaciones de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por la distribución de un determinado capital, reunido a través de anteriores confrontaciones y definitorio para orientar posteriores estrategias de lucha.⁷⁵ De hecho, Bourdieu afirma que es esta misma estructura básica, generadora de las estrategias que habrán de transformarla, la que se encuentra en juego en todo momento y a través de la cual todo campo puede ser apprehendido sincrónicamente y explicado mediante leyes generales.⁷⁶

A partir de estos planteamientos pueden destacarse como elementos constitutivos de un campo los siguientes:⁷⁷

- la presencia de sus ocupantes (agentes o instituciones),
- la existencia de bienes materiales o simbólicos bajo la forma de un capital común,
- la red de relaciones objetivas entre posiciones (dominación, subordinación, homología), definida por una determinada situación actual o potencial, que conforma una estructura,

⁷³ Cf. BOURDIEU, P. "Para una sociología de los sociólogos", "Algunas propiedades de los campos" y "El mercado lingüístico", en: *Sociología de la cultura*, 101-106 y 135-158; *Campo de poder y campo intelectual*; "1. Itinerario" en: *Cosas dichas*, 15-63; "2. La lógica de los campos", en: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, 63-78.

⁷⁴ BOURDIEU, P. "Para una sociología de los sociólogos". En: *Sociología de...Op. Cit.*, 104.

⁷⁵ BOURDIEU, P. "Algunas propiedades de los campos". En: *Sociología de...Op. Cit.*, 136.

⁷⁶ De acuerdo con el autor, son las luchas ocurridas en el campo las que "...ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característico del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico." *Ibidem*.

⁷⁷ BOURDIEU, P. "2. La lógica de los campos". En: *Respuestas. Por una...Op. Cit.*, 64.

- la posesión y distribución de diferentes especies de capital o poder acumulado, la cual garantiza el acceso a ganancias específicas que están en juego dentro de ese campo en particular.

Por consiguiente, para poder entender las dinámicas propias de un campo específico es necesario analizar su estructura, la cual a su vez sólo podrá comprenderse si se efectúa el análisis de la génesis de su constitución y de las tensiones entre las posiciones que lo han constituido, o bien, entre este campo en su conjunto y otros campos, especialmente el campo del poder. Lo anterior deja de lado la idea de campo como integración o suma de partes componentes.

Respecto de los límites de cada campo, Bourdieu se refiere a esta cuestión como algo que no puede responderse *a priori* o de una vez y para siempre, sino que se plantea de manera permanente dentro del propio campo. Así: "...un campo puede concebirse como un espacio donde se ejerce un efecto de campo, de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas. Los límites del campo se encuentran en el punto en el cual terminan los efectos del campo."⁷⁸ En este sentido, el análisis de esta noción obliga a preguntarse continuamente cuáles son los límites de un determinado campo, cómo se constituyó concretamente y cómo se articula con otros campos, dado que no se trata de una estructura acabada o duradera. Es entonces esta última la que determina la probabilidad de instaurar los intercambios requeridos para conformar y conservar la presencia de agentes (los que forman parte y los que son excluidos), así como el establecimiento de redes. A decir del autor: "Cada subcampo posee su propia lógica, reglas y regularidades específicas, y cada etapa de la división de un campo conlleva un auténtico salto cualitativo. [...] Todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyos límites son fronteras dinámicas, las cuales son objeto de luchas dentro del mismo campo."⁷⁹

Una de las principales aportaciones de la noción de campo es la de proponer la comprensión de una obra, básicamente a partir del conocimiento de la historia del campo en que aquélla ha sido producida. Es entonces el "campo" -y no los individuos aislados o las condiciones sociales vistas por separado- lo que habrá de considerarse como objeto de estudio o centro del trabajo de investigación, aprehendiendo tanto las características subjetivas como las determinaciones objetivas que han hecho posible de dicha obra.⁸⁰ Por otra parte, en cuanto a la relación entre el campo como red o configuración de relaciones y el espacio donde se da la producción del conocimiento, al hablar de "campo de conocimiento" el autor no se refiere única o exclusivamente al conocimiento reconocido como científico, sino que abarca tanto los conocimientos, como habilidades, creencias, etcétera, propios de un campo en especial (artístico, científico, filosófico).⁸¹

⁷⁸ *Ibid*, 67.

⁷⁹ *Ibid*, 69.

⁸⁰ Como concluye el autor: "La noción de campo está ahí para recordar que el verdadero objeto de una ciencia social no es el individuo, es decir, el "autor", aunque sólo pueda construirse un campo a partir de individuos, puesto que la información necesaria para el análisis estadístico suele estar ligada a individuos o instituciones singulares. El centro de las operaciones de investigación debe ser el campo." *Ibid*, 71.

⁸¹ Cf. BOURDIEU, P. *Campo de poder y...Op. Cit.* En este sentido, el planteamiento de Bourdieu sobre el campo de conocimiento destaca que éste surge no necesariamente como saber o conocimiento científico.

* Participación de los agentes e importancia de sus historias personales.⁸² Para Bourdieu el énfasis concedido al campo no disminuye la importancia que tienen los individuos en el estudio de las relaciones sociales. Según el autor, los individuos no son “ilusiones” puras o inexistentes puesto que la ciencia social los construye como “agentes”, y no como individuos biológicos, actores o sujetos. Desde esta perspectiva, los agentes son constituidos socialmente como activos y actuantes en un campo determinado, y esto es así dado que poseen las características necesarias tanto para desempeñarse en ese campo como para producir efectos en él.⁸³ Así, sólo mediante el conocimiento del campo donde dichos agentes están inmersos es como podrá comprenderse mejor aquello que define su particularidad, su originalidad, es decir, su perspectiva según su posición en el campo. Todos estos elementos constituyen pues el referente básico a partir del cual se conforma su visión singular del mundo y del propio campo.

A partir de lo anterior se enfatiza más aún el carácter estructural de toda historia social, trátase de personas, obras, disciplinas, tradiciones, etcétera. Es por ello que la historia social deviene en historias de agentes, de grupos, de instituciones que dan consistencia a las luchas y a las rupturas internas de un campo, vistas a través de sus debates y de sus inconformidades. Bajo esta lógica, un estudio riguroso de la complejidad que constituye la trama de relaciones establecidas por los agentes en un campo determinado, tendrá que considerar tanto a las obras o productos, como a sus productores, al interior de los diferentes espacios sociales, culturales e institucionales que han hecho posible la concreción de una práctica, un quehacer o un habitus.

Ahora bien, para construir esta historia social es importante tener en perspectiva las historias personales de los agentes. Esto posibilita entender a las personas en su desempeño y manejo de un determinado tiempo y espacio social en el cual transcurre su vida. Las historias personales de los agentes de campo combinan ciertos acontecimientos biográficos, experiencias y tradiciones que les proporcionan un determinado capital cultural, a la vez que favorecen ciertas posibilidades de movimiento para pasar de un espacio a otro. A su vez, esta situación contribuye a consolidar la autonomía de un saber, de una disciplina, o bien, de un grupo.

En suma, para analizar la participación de los agentes considerando el referente de sus historias personales, Bourdieu enfatiza la necesidad de una aprehensión estructural de los mismos.⁸⁴ Esto es posible al realizar un estudio de las posiciones y movimientos realizados por

⁸² Cf. BOURDIEU, P. “Para una sociología de los sociólogos” y “Algunas propiedades de los campos”, en: *Sociología de... Op. Cit.*, 101-106 y 135-141; “1. Itinerario”, en: *Cosas... Op. Cit.*, 15-63; “2. La lógica de los campos. 3. Habitus, ilusio y racionalidad”, en: *Respuestas. Por una... Op. Cit.*, 63-99.

⁸³ BOURDIEU, P. *Respuestas. Por una... Op. Cit.*, 71. Como más adelante expresa el autor: “...los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina.” *Ibid*, 94.

⁸⁴ Con esta “aprehensión estructural”, Bourdieu plantea una doble historicidad (campo, agentes), al indicar que: “Lejos de ser el producto automático de un proceso mecánico (del tipo estructura – habitus – estructura), la reproducción del orden social sólo se lleva a cabo a través de las estrategias y prácticas mediante las cuales los agentes se temporalizan y contribuyen a definir el tiempo del mundo (lo cual no les impide, en muchas ocasiones, experimentarlo –por ejemplo, en la espera, la impaciencia, la incertidumbre, etc.- como una realidad trascendente, sobre la cual carecen de influencia). [...] En suma, excluir a los “sujetos” (que siempre son posibles como una especie de caso límite ideal), tan queridos para la tradición de las filosofías de la conciencia, no equivale a aniquilar a los *agentes* en provecho de una estructura hipostasiada, como lo hacen ciertos marxistas estructuralistas. Y esto, aunque los agentes sean el producto de esta estructura y contribuyan a perpetuarla, sin excluir la posibilidad de que la transformen radicalmente, pero bajo condiciones estructurales bien definidas.” *Ibid*, 96.

las personas en el espacio de producción de un campo (académico, disciplinario, artístico, etcétera), en función de un habitus metodológico,⁸⁵ un capital cultural, la red de relaciones establecidas, y, el estado actual del campo disciplinario en el que participe.

En resumen, para analizar las prácticas de los individuos y sus procesos de formación y conformación que tienen lugar en y por el campo, es esencial ubicarlos a partir de una doble dimensión de transmisión y de adquisición de lo que es el campo y lo que son las posiciones. Habrá de considerarse entonces que, en su conjunto, habitus, estrategias y códigos imponen límites y posibilidades a los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción de los agentes. Asimismo, será necesario ubicar las creencias, los valores y las reglas del juego que se incorporan a un campo por los agentes a través de sus prácticas y los procesos de formación. Sólo así podrá comprenderse cómo estas prácticas y procesos contribuyen a la reproducción del campo, al contribuir a producir la creencia en el valor de las cosas que están en juego.

* Papel del capital cultural para la delimitación del campo disciplinario y el saber académico.⁸⁶ Como se mencionó ya en líneas anteriores, el capital -producto de la acumulación de conocimientos, creencias, habilidades, valores, etcétera-,⁸⁷ es otro de los elementos que están

⁸⁵ El concepto de "habitus" reformulado por Bourdieu constituye una herramienta básica dentro de este gran esquema ordenador que es el estudio de los campos. Para definir este concepto el autor utiliza puntualizaciones tales como:

- sistema de disposiciones (de virtualidades o potencialidades) duraderas y transferibles,
- estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes,
- principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones,
- regulandades necesarias situadas en el origen de los esquemas de percepción y apreciación mediante los que son aprehendidos,
- producto y productor de prácticas, individuales y colectivas, es productor de la historia conforme a los principios generados por la historia.

Para Bourdieu esta matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones que es el habitus aglutina los procesos individuales o subjetivos con los sociales o colectivos. "El habitus es -dice el autor- una subjetividad socializada." Más aún, constituye un principio generador que permite construir y atrapar de manera unitaria dimensiones diferentes de una misma práctica que comúnmente se abordan en un orden disperso, ya sea por una misma disciplina o bien por disciplinas diversas. Conviene destacar también que como sistema de disposiciones y estructura estructurada predispuesta para ser estructurante, el habitus no es en ningún momento el destino ya dado o inmutable puesto que sólo se revela en relación con una situación determinada.

De lo anterior se deriva la importancia que Bourdieu atribuye a este concepto, de manera tal que el habitus se convierte en una pieza clave para analizar las producciones en un campo determinado. Así, el abordaje riguroso del habitus permite conocer los procesos sociales, culturales y educativos mediante los cuales las personas o agentes han construido sus esquemas de conocimiento y acción, condiciones necesarias para realizar una ocupación al participar en una práctica, y que conllevan una forma de categorizar y experimentar el mundo social "...tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales." Cf. BOURDIEU, P. "II. Confrontaciones. De la regla a las estrategias. La codificación", en: *Cosas...Op. Cit.*, 65-92; "Libro 1. Crítica de la razón teórica. Capítulo 3. Estructuras, habitus, prácticas", en: *El sentido...Op. Cit.*, 91-112; "El mercado lingüístico", en *Sociología de...Op. Cit.*, 143-158; "3. Habitus, illusio y racionalidad", en: *Respuestas. Por una...Op. Cit.*, 79-99.

⁸⁶ Cf. BOURDIEU, P. *Campo de poder y...Op. Cit.*; "I. Itinerario" y "II. Confrontaciones. De la regla a las estrategias. La codificación", en: *Cosas...Op. Cit.*, 11-92; "Libro 1. Crítica de la razón teórica. Capítulo 3. Estructuras, habitus, prácticas", en: *El sentido...Op. Cit.*, 91-112; "2. La lógica de los campos. 3. Habitus, illusio y racionalidad", en: *Respuestas. Por una...Op. Cit.*, 41-99; "Chapitre 3. Espèces de capital et formes de pouvoir", en *Homo...Op. Cit.*, 97-167.

⁸⁷ Sobre las formas específicas de capital, Bourdieu explica que: "...hay tres clases fundamentales de capital (cada una de ellas con subespecies): el económico, el cultural y el social. A estas tres formas, hay que añadir el capital simbólico, que es la modalidad adoptada por una o por otra de dichas especies cuando es captada a través de categorías de percepción que reconocen su lógica específica o, si usted prefiere, que desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación. [...] Analicé las particularidades del capital cultural, al cual habría que

en juego en un campo. Un capital específico adquiere forma a partir de ciertas propiedades y características definidas según la lógica de un determinado campo. Así:

...un capital existe y funciona en relación con un campo: confiere un poder sobre el campo, sobre los instrumentos materializados o incorporados de producción o reproducción, cuya distribución constituye la estructura misma del campo, así como sobre las regularidades y las reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo y, de ahí, sobre las ganancias que se generan en el mismo.⁸⁸

En este sentido, el acceso y dominio de ese capital acumulado constituye una de las bases del poder y la autoridad en dicho campo además de generar estrategias que se confrontan, ya sea para la conservación apegada a cierta ortodoxia por parte de quienes lo poseen, como para la subversión de quienes recién se incorporan. De ahí que otro de los aspectos básicos de la investigación sea el análisis de esas especies de capital, con lo cual se completa lo que Bourdieu denomina el "círculo hermenéutico": "...para construir un campo, hay que identificar aquellas formas de capital específico que habrán de ser eficientes en él y, para construir estas formas de capital específico, se debe conocer la lógica específica del campo."⁸⁹

Con base en esta puntualización sobre el capital de un campo, pueden entonces delimitarse las fronteras de un campo académico-disciplinario en una institución. El saber académico –visto en términos de "capital cultural" de una determinada disciplina– constituye uno de los principales referentes para fijar los límites de una formación profesional, así como su articulación con otros campos académico-disciplinarios. Por tanto, las relaciones de fuerza y poder al interior de un campo quedan estrechamente ligadas, entretejidas, al nivel de desarrollo epistémico y científico de una disciplina o rama del saber de un ámbito específico: a la autoridad científica propiamente se entrelaza además la autoridad social y moral de determinados agentes en ese campo.⁹⁰

Así, según Bourdieu: "La pertenencia a un grupo profesional ejerce un efecto de censura que va mucho más allá de los apremios institucionales o personales: hay cuestiones que no se presentan, que no pueden presentarse, porque tocan las creencias fundamentales que están en la base de la ciencia y del funcionamiento del campo científico."⁹¹ Bajo esta lógica es posible comprender los procesos mediante los cuales ciertas acciones y discursos devienen en prácticas profesionales y disciplinarias, congruentes no sólo con los deseos intelectuales y académicos de los agentes que se convierten en creadores y portadores de cierto capital cultural, sino con las circunstancias del contexto histórico social que definen el escenario del campo. Se puede concluir entonces que, el éxito o el fracaso de un modelo, de un proyecto, de

denominar en realidad *capital informacional* –para conferir a esta noción una completa generalidad– y que existe bajo tres formas, es decir, en los estados incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar. Hay que admitir que el capital puede revestir una diversidad de formas, si se quiere explicar la estructura y dinámica de las sociedades diferenciadas." BOURDIEU, P. *Respuestas. Por una...Op. Cit.*, 82-83.

⁸⁸ *Ibid*, 67-68.

⁸⁹ *Ibid*, 72.

⁹⁰ Cf. BOURDIEU, P. "Chapitre 3. Espèces de capital et formes de pouvoir", en *Homo...Op. Cit.*, 97-167.

⁹¹ BOURDIEU, P. *Cosas...Op. Cit.*, 21.

una tradición o de una disciplina, dependen más de los conocimientos, habilidades y solidaridades de condición y habitus compartidos por los agentes que producen y manejan un capital cultural específico.

Por consiguiente, los enfoques, autores, obras, prácticas, definiciones, representaciones y percepciones con los que se categoriza un saber forman parte del campo de conocimiento no sólo científico, desde el cual se efectúan acciones políticas y académico-culturales que trascienden el interés personal y aglutinan a los intelectuales con las necesidades y problemas de su tiempo.⁹²

Hasta aquí, lo desarrollado en este apartado se vincula con el análisis de las formas básicas de desempeño académico y administrativo favorables para la institucionalización del modelo formativo estudiado. Esto implica ubicar que en el trasfondo de los conocimientos propios de la profesión o disciplina, existen compromisos ideológicos, culturales e institucionales que van más allá de las motivaciones personales de los sujetos participantes. Pero además, se trata de comprender cómo se conformaron históricamente los problemas, los conceptos, los métodos y las herramientas utilizados para la concreción del modelo formativo del SUAFyL al intentar dar cuenta del conjunto de procesos implicados en la constitución de un campo: prácticas, instituciones, agentes, intereses, luchas de posiciones, conflictos por la autoridad y legitimidad, estrategias para conseguirla y para conservar la producción simbólica del campo (formación de conocimientos concretada en productos específicos).⁹³

A manera de cierre se señalan los puntos derivados de la propuesta metodológica que ofrece la lectura de Bourdieu para comprender la fundación, desarrollo y consolidación de un campo y de sus productores, en este caso, de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL. Así, se partió de considerar que los agentes de la formación profesional en esta modalidad y entidad tienen diversas trayectorias académicas y profesionales y, por consiguiente, el habitus de sus respectivos campos de procedencia es diferente. Los aspectos definidos fueron los siguientes:

- ubicación de los agentes y sus acciones en la institucionalización del SUAFyL,
- énfasis en la relevancia del campo académico-disciplinario en un momento histórico determinado, es decir, en el establecimiento de la modalidad abierta,
- análisis de las condiciones sociohistóricas que influyeron en la conformación e impulso del proyecto institucional del SUAFyL.

Por otra parte, las consideraciones anteriores permitieron un importante acercamiento para la comprensión de aspectos tales como:

- valores de la época que sustentaron esta actividad académico-disciplinaria e institucional,
- formas de identificación, selección y planteamiento de los problemas académico-disciplinarios,

⁹² Esta apreciación se vincula con la acepción de “tradición disciplinar” de J. J. Brunner puntualizada más adelante, para destacar principalmente los aspectos y elementos que convergen en dicha conceptualización, como son: tradición intelectual, sujetos, situaciones, problemas teóricos y metodológicos, formulaciones conceptuales, procedimientos explicativos y aplicaciones empíricas. Al respecto, ver nota 101 de este capítulo.

⁹³ Esto último se enlaza con lo desarrollado en el apartado anterior de institución e institucionalización.

- paradigmas que se retomaron y cómo se construyeron líneas o estilo de trabajo académico,
- génesis y desarrollo de los proyectos de trabajo académico,
- conformación de los equipos de trabajo y construcción de las entidades institucionales que se dedican profesionalmente a la puesta en marcha del modelo formativo.
- **Delimitación institucional: pedagogía y/o ciencias de la educación.**

Para la definición y estructura de un currículum de formación profesional en pedagogía y/o ciencias de la educación, un referente básico es el de atender a un campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso circunscrito en torno a un objeto de estudio: la educación. En la demarcación de dicho campo puede partirse de los siguientes considerandos:

- 1) Al plantear la complejidad que adquieren la licenciatura en términos de “formación profesional”, por cuanto a la delimitación de su objeto y campo de estudio. Situación atribuible, por una parte, al quedar adscrita en el nivel de educación superior y, por otra parte, ante la confluencia de diversas disciplinas sociales y humanísticas en un mismo campo, ya sea bajo la denominación institucional de “Pedagogía” o bien de “Ciencias de la Educación”.
- 2) Al ubicar las tradiciones disciplinarias⁹⁴ que han influido tanto en la denominación institucional como en la selección (hibridación) de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados, a saber:

* **Tradición alemana:** alude al enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades. En esta perspectiva, la llamada “pedagogía idealista” representa el conocimiento científico sobre la educación circunscrita a un espacio específico: la escuela. Esta tradición cuyos antecedentes se ubican en el siglo XVII con la obra Didáctica Magna de Comenio, tiene en Herbart y Dilthey a sus representantes más destacados; en el discurso de ambos se reconoce la influencia de la tradición kantiana sobre el conocimiento científico (el “a priori” universal del conocimiento y la integración entre experiencia y razón, entre sujeto y objeto) y sobre la filosofía de la educación. Así, la pedagogía es la ciencia que, por excelencia, habrá de dominar todo educador.

* **Tradición anglosajona:** se caracteriza por situar como ciencia a la teoría educativa, estrechamente ligada a la sociología funcionalista y la psicología experimental. Bajo una perspectiva evolucionista, empirista y pragmática (basada en los planteamientos de Locke, Hume, Bacon y Mill), la pedagogía es la ciencia de la educación conformada a partir de la aplicación sistemática del método analítico-experimental transplantado de las ciencias

⁹⁴ La tradición disciplinar, según J. J. Brunner, se evidencia en los términos de “...una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que compartiendo ciertas ambiciones explicativas tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas.” En tanto grupo, los intelectuales poseen ciertas convenciones basadas en “...un tipo y estilo de educación (superior) común, y se expresan en una comunidad del discurso –una cultura común del discurso– que posee su propio circuito interior de comunicación, reglas aceptadas de enunciación, ceremoniales y ritos de incorporación, formas típicas de consumo (simbólico), tradiciones estamentales y mecanismos institucionales para su producción y reproducción.” BRUNNER, J. J. (1985). En: *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, 32; y, (1989) “¿Pueden los intelectuales sentir pasión o tener interés por la democracia?” En: *Argumentos: estudios críticos sobre la sociedad*, 135, respectivamente.

naturales. Esta tradición se ubica en los inicios del siglo XX, en la obras de autores como Durkheim y Dewey. En forma paradójica, a pesar de postularse por un monismo científico-metodológico, de conocimiento objetivo, general, neutral, comprobable y predecible, la tradición anglosajona marca el comienzo de la desintegración del objeto y el método del conocimiento pedagógico. Esto ocurre al imponerse el enfoque empírico analítico en el campo de las ciencias sociales, con la aplicación del método analítico experimental en el estudio de los hechos educativos.

* **Tradición francesa:** abarca una perspectiva en la cual, bajo una fuerte influencia tanto del positivismo comtiano como de los trabajos del propio Durkheim y de A. Binet, se plantea la diferenciación entre el campo de la pedagogía y el de las ciencias de la educación. Aquí la pedagogía –al compartir su campo y objeto de estudio- cede su sitio de ciencia a la concepción de campo multi o interdisciplinario, en el cual destacan la sociología y la psicología con sus diferentes modelos teórico-metodológicos de ciencia. Es sólo a través de ellos como se puede describir, explicar y predecir la realidad educativa. Por consiguiente, la pedagogía vista como “teoría-práctica”, queda relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Ubicada en pleno siglo XX, la tradición francesa queda ampliamente representada por autores como M. Debesse, G. Mialaret y G. Avanzini.

- 3) Por el debate sobre la legitimidad científica de la pedagogía,⁹⁵ desarrollado en diferentes planos que van desde cuestionar el aval positivista de científicidad al hacer equivalente “pedagogía” con “ciencia de la educación”, pasando por la argumentación sobre las condiciones de posibilidad de la científicidad del campo disciplinario una vez delimitado su objeto de estudio, hasta llegar a establecer el enlace con la epistemología en su carácter de aval para que dicho campo sea reconocido como un quehacer científico.⁹⁶

Con base en lo anterior se ubicaron algunas precisiones acerca de “**educación**” y “**pedagogía y/o ciencias de la educación**”, enfatizando las reflexiones y formulaciones explicativas propuestas para estos elementos que ayudaron a complementar la trama conceptual del trabajo.⁹⁷ Puede observarse incluso que, en el conjunto de los materiales revisados para la ubicación de dichos conceptos, se encontraron definiciones que resultan extraordinariamente diversas, dispares y aun contrapuestas. Lo anterior se relaciona con el hecho de que cada autor formula sus conceptualizaciones desde su situación vital, científica,

⁹⁵ Esta idea se resume en la siguiente indicación: “A lo largo de su itinerario histórico la Pedagogía fue configurando un perfil que la define con base en determinados rasgos, en especial el carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, [...], la Pedagogía, de ser reconocida como ciencia con un alto grado de practicidad, pasó a negársele el carácter de ciencia y reducirla unas veces a teoría práctica, otras, a tecnología.” En: BARTOMEU, M. et al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*, 11.

⁹⁶ Con base en el trabajo de discusión desarrollado por Bartomeu et al. Me refiero en particular a las consideraciones formuladas en su tercer capítulo: “Preguntas ociosas. Respuestas viciosas. La cuestión epistemológica en México”. *Ibid*, 50-82.

⁹⁷ Apoyo la importancia de contar con esta ubicación en lo expresado por A. Díaz Barriga. Cito: “La construcción de términos que den cuenta de lo educativo como objeto de estudio constituye un problema histórico que tiene la conformación de la pedagogía o educación como disciplina. No desconozco que detrás de los términos pedagogía, ciencia (o ciencias) de la educación, teoría de la educación y educación subyacen un conjunto de proposiciones conceptuales, político-ideológicas, históricas y técnicas. [...] En la actualidad se hace necesario desarrollar una genealogía de los conceptos que se utilizan en lo educativo. Esta genealogía nos permitirá entender los procesos sociales en los que se fue anudando la construcción de determinado tipo de vocabulario respecto a la educación.” DIAZ BARRIGA, A. (1993). “Cap. 3. El lenguaje de la educación.” En: *Didáctica. Aportes para una polémica*, 51, 59.

ideológica y de compromiso político. Asimismo, tal diversidad da cuenta de una problematización que involucra otras lecturas epistémicas y teóricas.⁹⁸

* Educación. Para una primera aproximación conceptual pueden ubicarse dos planos:

a) Como **la actividad intencional** exclusiva de los seres humanos, referida necesariamente a la transmisión regulada de ciertos fines, valores, ideales, normas, costumbres, esto es, formas de pensar, sentir y actuar que conforman una concepción del mundo y de la vida de una cultura, en un contexto sociohistórico determinado.

b) Como **el conjunto complejo** de fenómenos, hechos y procesos de carácter histórico, social y cultural, económico y político, orientado esencialmente a la formación integral del ser humano, y vinculado con proyectos, modelos, instituciones, políticas, grandes tendencias y determinismos sociales.

La diferenciación de estas perspectivas tiene como referente dos conceptualizaciones formuladas en contextos académicos distintos. Sin embargo, y dados sus matices, resultaron ser puntos de contraste para proponer una gama de posibilidades en la lectura del concepto "educación".

La primera se basa en el estudio de W. K Frankena sobre la naturaleza y los fines de la educación. La definición propuesta es la siguiente:

Realmente la palabra "educación" es ambigua de por sí y puede significar cuatro cosas:

1. la actividad de la enseñanza que realizan los maestros, las escuelas, los padres de familia (o el propio individuo),
2. el proceso del aprendizaje que va realizándose en el alumno o en el niño,
3. el fruto real o pretendido de la enseñanza (1) y del aprendizaje (2), la asignatura o área de estudio que abarca todo lo enunciado anteriormente, en los artículos 1, 2 y 3, y que se enseña en las escuelas de enseñanza.⁹⁹

A lo anterior, Frankena añade:

Podemos comenzar definiendo la educación, en el primero de sus sentidos, afirmando que es la actividad dedicada a fomentar o comunicar determinadas excelencias. [...]; para completar la definición, es preciso afirmar que la educación,

⁹⁸ Como una acotación adicional para este señalamiento, cabe destacar que en el caso de México el desarrollo y la proyección que ha tenido el campo teórico de la educación ha propiciado en gran medida la riqueza y complejidad de toda una gama de definiciones. Buenfil comenta al respecto: "Una característica común en el desarrollo de este campo [filosofía y teoría] ha sido el estudio de la educación desde determinadas disciplinas, como en un primer momento la filosofía, la psicología, la sociología y la historia; y, posteriormente, la economía, la política, la antropología y la etnografía. [...] En este proceso [de conformación y desarrollo de la temática] se encuentra un horizonte amplio y complejo, atravesado por diversas polémicas que adquieren y guardan especificidad en la interrelación que establecen entre sí. [...] Estos planos constitutivos de la temática [constitución de teorías, construcción de conocimientos, producción de saberes educativos] están imbricados y atravesados por las elaboraciones conceptuales que se realizan desde ópticas multirreferenciadas, multidisciplinarias, pluridisciplinarias, transdisciplinarias y las efectuadas a partir de una articulación conceptual." BUENFIL BURGOS, R. N. (Coord.) "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo". En: QUINTANILLA, S. (Coord.) (1995). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Teoría y campo de la educación*, 237, 235-236.

⁹⁹ FRANKENA, W. K. "Capítulo primero. La filosofía de la educación y sus problemas". En: *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*, 10.

según el sentido del artículo 1, consiste en el empleo de métodos especialmente concebidos para cultivar excelencias o disposiciones deseables. Tales métodos encajarían dentro de lo que se entiende por enseñanza, instrucción, adiestramiento, aprendizaje, ejercicio y actividades similares.¹⁰⁰

La segunda conceptualización está tomada de J. Ardoino y G. Mialaret,¹⁰¹ quienes parten de reconocer la complejidad del objeto denominado "educación" y, por consiguiente, de las dificultades implícitas para construir conceptualmente dicho objeto. Esto último en especial por la polisemia del concepto mismo. Así, más que intentar una definición cerrada de educación, los autores exponen algunas puntualizaciones sobre lo educativo visto como un objeto no acabado. Tales apreciaciones apuntan a que la educación sea entendida como:¹⁰²

- 1) un **"campo" de prácticas sociales**, y en este sentido puede hacerse referencia a enmarques específicos, por ejemplo, a la educación indígena, al sistema universitario, o bien, a encuadres más amplios tales como la formación profesional, la formación del ciudadano, etcétera;
- 2) **una función social**, puesto que integra las tareas de determinadas instancias institucionales (escuela, guardería, familia), y las acciones desarrolladas por los medios de comunicación, los sindicatos, etcétera;
- 3) un **discurso ético, normativo y político**, que plantea una visión del mundo y de la educación;
- 4) **una forma de profesionalización**, de los sujetos que optan por la educación como práctica profesional;
- 5) un **objeto de estudio** de "procesos", "situaciones" y "prácticas educativas", es decir, de reflexiones de corte praxeológico tendentes a la optimización; y,
- 6) un **objeto de investigación** y, por consiguiente, de producción de conocimientos nuevos.

Como puede apreciarse, hay una correspondencia entre cada una de las perspectivas diferenciadas y las propuestas conceptuales de Frankena y de Ardoino y Mialaret. Por ejemplo, cuando Frankena define la educación como la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje, circunscritos a ámbitos institucionalizados (la familia, la escuela), la concordancia de este planteamiento con la primera perspectiva es evidente. Por cuanto a Ardoino y Mialaret, al proponer que una conceptualización de educación implica hablar tanto de la institución, de las acciones, de los contenidos, de los efectos y de los productos, como de los ideales, de las políticas, de las normatividades y de los proyectos, indudablemente la concordancia se establece con la segunda perspectiva. En este sentido, los autores concluyen que con esta forma de delimitar el concepto "... así como se gana en complejidad, al mismo tiempo se vuelve más confusa, más múltiple, más 'mestiza'."¹⁰³

¹⁰⁰ *Ibid*, 10-11.

¹⁰¹ Cf. ARDOINO, J. Y G. MIALARET. "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En: ". En: DUCOING, P. y M. LANDESMANN (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*, 61-72.

¹⁰² Cf. *Ibid*, 65-66.

¹⁰³ *Ibidem*.

En resumen, no puede hablarse de una definición unívoca para el concepto de educación, pues la riqueza y complejidad están dadas precisamente en esta diversidad de significados y sus respectivos puntos de acceso, en términos de perspectivas para su estudio o abordaje. Sin embargo, conviene destacar que su perspectiva de temporalidad es uno de los referentes básicos para comprender todos los aspectos que la educación implica, llámense prácticas, funciones, discursos, procesos, etcétera.

* Pedagogía y/o ciencias de la educación. Para efectos de este trabajo, al hablar de pedagogía y/o ciencias de la educación se alude al campo disciplinario de conocimiento social y humanístico cuyo objeto de estudio es la reflexión sistemática y formalizada sobre la educación.¹⁰⁴ Sobre esta última se hace referencia a su desarrollo en espacios institucionalizados, los cuales, desde los umbrales históricos, han sido muy específicos y con una temporalidad limitada. Considérense, por ejemplo, el sistema escolar y las instituciones formativas con la participación de los actores principales –alumnos, maestros, padres de familia y comunidad inmediata- como los principales protagonistas de la práctica educativa.¹⁰⁵

En todo caso, la reflexión sistemática referida apunta más a apoyar la formación profesional del licenciado en pedagogía y/ ciencias de la educación para intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo –cualquiera que sea su denominación profesional o laboral¹⁰⁶-, que a delimitar y explicar la educación como objeto de estudio.

Por otra parte, para ubicar su instauración como campo académico el nivel universitario, conviene considerar por vía de qué tradición disciplinaria los estudios de pedagogía y/o ciencias de la educación se han incorporado ya sea como licenciatura, posgrado, diplomado o cualquier otra especialidad en las diferentes instituciones de educación superior.¹⁰⁷

¹⁰⁴ En este punto comparto sin duda el planteamiento de Furlán y Pasillas al decir que: “El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar[,] en función de algún tipo de orientación, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. [...] Tenemos la impresión de que la pedagogía que ha pretendido cientificarse ha errado la definición de su objeto: ha creído que es “la educación”, como si ésta tuviera una existencia material independiente de la institución histórica de lo pedagógico.” FURLAN, A. y M. A. PASILLAS (1994). “Dos miradas sobre la pedagogía como intervención”. En: *La pedagogía hoy. Memoria del Coloquio*, 288-289.

¹⁰⁵ Dentro de esta misma línea pueden considerarse también otros aspectos relacionados con la constitución del campo y su institucionalización como carrera universitaria, como por ejemplo, reconocer que antecedentes tales como la institucionalización de la educación, y la elección de la escuela como el espacio especializado por excelencia para lo educativo hicieron posible la existencia de la pedagogía y/o ciencias de la educación, en términos de entidad disciplinaria.

¹⁰⁶ Como ámbitos de intervención profesional pueden mencionarse planeación, organización y administración educativa, programas de promoción y educación no formal, uso de medios, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre los más recurrentes.

¹⁰⁷ A las tradiciones académicas (alemana, anglosajona, francesa) habrá de añadirse –según A. Furlán- el “folklore institucional local”. Cito: “...la incorporación de las carreras de Pedagogía a las universidades refleja una diversidad de lógicas no siempre coherentemente articuladas: desde desafíos teóricos, competencias institucionales, funciones asumidas, expectativas históricas, hasta intereses coyunturales de grupos vinculados a las instituciones.” Cf. FURLAN, A. (1994). “La enseñanza de la pedagogía en las universidades”, 4, 7.

Ahora bien, para el caso de la pedagogía en México es interesante analizar la confluencia que han tenido la tres tradiciones en la conformación de los planes de estudios de carreras universitarias, sin olvidar desde luego su relación con las tradiciones de formación de docentes. Además de las fuentes multicitadas de A. Díaz Barriga, A. Furlán y M. A. Pasillas, pueden consultarse: DUCOING, P. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*; SCHRIEWER, J. (1991). “Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia.”, 137-173; TENTI, E. “IV. Génesis del campo de la pedagogía mexicana”. En: *El arte del buen*

Asimismo, convendrá ubicar dos distinciones en torno a la formación en este ámbito:

* La formación pedagógica, que usualmente es considerada como la preparación para la docencia sin distinción del nivel escolar. En este sentido, la formación pedagógica o formación metodológica de docentes abarca un saber escolar común diferenciado por niveles que incluye elementos cognitivos y valorales; el manejo de los métodos de inculcación y/o transmisión legítima y eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes; las bases para una organización educativa; y, un conjunto de agentes (maestros, directores, supervisores) preparados por las escuelas normales y con procedimientos especializados para garantizar una formación uniforme.¹⁰⁸

* La formación profesional en pedagogía y/o ciencias de la educación, toda vez que esta disciplina se situó en el nivel superior y –concretamente- en la institución universitaria, aunque sin perder por ello el enlace con sus orígenes institucionales normalistas.¹⁰⁹

En resumen, y considerando lo anterior para el caso de las licenciaturas, los contenidos curriculares tendrán como base el conocimiento sobre lo educativo. Esto último teniendo en perspectiva el carácter disciplinario de dicho **campo del conocimiento**, así como sus alcances y sus limitaciones.¹¹⁰

Para concluir con esta línea, se plantearon algunas de las cuestiones relacionadas con el análisis de la definición y estructura del currículum de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, a fin de ubicar en una perspectiva analítica los siguientes puntos:

- Las formas de pensar la educación que configuraron conceptualmente el campo disciplinario, ya sea bajo la denominación de “pedagogía” o de “ciencias de la educación”.
- Los problemas de estudio formulados, así como los conceptos y nociones utilizados para referirse a dicho campo.
- Las formas propuestas para el abordaje de los procesos educacionales.

maestro, 83-159; WEISS, E. “Pedagogía y filosofía hoy”. En: ALBA, A. DE (Coord.) (1991). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, 53-65.

¹⁰⁸ La observación de A. Díaz Barriga no podría ser más puntual. Cito: “La historia de lo pedagógico estuvo vinculada a la reflexión sobre la enseñanza. Aun cuando este pensamiento se ha incorporado a la Universidad[,] subsiste esta historia que lleva a vincularlo sólo a la docencia. Por ello se habla de una tendencia normalista en los planes de estudio.” DIAZ BARRIGA, A. “Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía”. En: DUCOING P. y A. RODRIGUEZ (1990). *Formación de profesionales de la educación*, 63.

¹⁰⁹ La enseñanza de la pedagogía, por ejemplo, tradicionalmente ha correspondido a las escuelas normales. En el caso mexicano, la licenciatura en pedagogía impartida en la UNAM desde 1959, en sus orígenes estuvo ligada estrechamente al normalismo y se orientó básicamente a la formación de docentes. De hecho, el Colegio de Pedagogía de la UNAM está reconocido como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación profesional del pedagogo. Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomo I)*.

¹¹⁰ En este sentido y para efectos de apoyar la identidad académica de la disciplina universitaria, considero apropiado aplicar la noción de “campo” desarrollada en el apartado anterior bajo la idea de una **estructura unitaria** relacionada con lo históricamente se ha denominado “Pedagogía” y/o “Ciencias de la Educación”.

- Los ejes ordenadores, las nociones y conceptos formulados y utilizados para explicar los procesos concernientes a la educación.
- El surgimiento, la introducción y la trayectoria de nuevas estructuras conceptuales con sus lógicas de razonamiento y sus modos de inteligibilidad en torno a los conocimientos sobre lo educativo en este ámbito académico, situación que llevó a desplazar no sólo los conocimientos anteriores sino a los actores que los representaron.

* * *

Finalmente se señala que, con base en en el desarrollo de este segundo rubro, fue posible analizar los elementos que dieron sustento a la realización de un quehacer institucional: la formación profesional del Licenciado en Pedagogía en el SUAFyL. Esto último en cuanto a la definición del proyecto académico del SUAFyL, y su concreción en aspectos como la conformación y evolución de la planta académica y estudiantil, los lineamientos sobre la selección y organización de los contenidos curriculares para la carrera, la metodología de estudio, el diseño de materiales, los resultados de la formación profesional ofrecida en términos de trabajos de perfil del egresado y los trabajos de titulación, entre otros.

CAPITULO 2. LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA: PROCESO Y PRODUCTO DEL ENLACE ENTRE MODELO DE DESARROLLO ECONOMICO-SOCIAL, POLITICA EDUCATIVA Y MODELO DE UNIVERSIDAD.

Como se puntualizó en el primer capítulo acerca de la formación profesional, ésta se concreta en un marco educativo institucional de nivel superior. Así, para efectos de este trabajo, al hablar de Universidad Mexicana o de educación superior en México se hará referencia principalmente a la UNAM.¹¹¹

Por sus dimensiones e importancia, esta institución pública representa un sector clave del sistema de educación superior dado que comprende la mayor parte de la matrícula estudiantil, además de situársele como una de las entidades académicas "más visibles y más dinámicas" en el ámbito de las políticas educativas nacionales para el nivel superior.¹¹² Por otra parte, la formación profesional en el contexto de la educación universitaria queda referida únicamente a la licenciatura, dejando en un segundo plano de atención y para otros trabajos el nivel de posgrado y la investigación científica.

Ahora bien, al considerar la formación profesional como uno de los conceptos clave para comprender las relaciones entre la sociedad, la economía y la educación superior, para efectos de este trabajo se le ha situado como el eje estructurador de una gama amplia de elementos y procesos de los cuales se retoman ahora los siguientes:¹¹³ las política educativas verticales y las regulaciones institucionales.

Por cuanto a la noción misma de "tendencias"¹¹⁴ en la educación superior, su inclusión en la construcción de la categoría *ad hoc* presupone la necesidad de situar la génesis y el desarrollo

¹¹¹ Cabe aclarar que a lo largo de este capítulo la utilización de los términos "educación superior" y "universidad" se hará de manera indistinta al hablar del sistema de educación superior en su conjunto. Lo anterior sin perder de vista que se trata de un sistema altamente diferenciado mismo que, a través de diversas instituciones universitarias y no universitarias, ofrece múltiples servicios de enseñanza superior. Más aún, en algunas de estas instituciones se desarrollan incluso tareas de producción de conocimiento a partir de la investigación y el estudio erudito. Para este caso se alude concretamente a la UNAM, por ser el espacio educativo en donde se puso en marcha la modalidad abierta para la formación profesional en distintas licenciaturas (1972), si bien teniendo como precedente inmediato una etapa de crisis y ruptura (1965-1970).

¹¹² De acuerdo con R. Kent, el sistema de educación superior mexicana se compone de cuatro sectores. Cito:

- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Las universidades públicas de los estados.
- El Instituto Politécnico Nacional (en la capital de la república) y los Institutos Tecnológicos (en el interior).
- Las instituciones privadas (las universidades consolidadas y las pequeñas escuelas aisladas).

Cf. KENT SERNA, R. (1993). "El desarrollo de políticas de Educación Superior en México: 1960 a 1990". En COURARD, HERNAN (Editor). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, 342.

¹¹³ Cf. "Cap. 1. Consideraciones preliminares para el estudio de caso. 1.1 Sobre la formación profesional", 15.

¹¹⁴ Para puntualizar la noción de "tendencias" incluyo dos definiciones tomadas del *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Así: "Tendencia". (De tender, propender). Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines." "Propender". (Del lat. propendere). Inclinarsé uno a una cosa por especial afición, genialidad u otro motivo.". En el caso de este trabajo y con base en esta diferenciación, una tendencia formativa se refiere básicamente a la

de los modelos formativos en esquemas interpretativos más amplios referidos al desarrollo general de la sociedad en la que se insertan. A su vez, la revisión histórica de políticas educativas globales da cuenta de ciertas constantes o pautas así como de su transformación con el transcurso del tiempo. De ahí que, el análisis del surgimiento y la evolución de las instituciones no sea sino un referente obligado para comprender esas mismas instituciones en el presente, constituyéndose entonces en una condición indispensable para determinar líneas de acción transformadora respecto de un proyecto educativo determinado.¹¹⁵

Bajo esta lógica y para una breve revisión de las tendencias definidas, se propone su periodización en cuatro momentos de la historia contemporánea mexicana, a saber: 1930 a 1955; 1955 a 1970; 1970 a 1982; y, 1982 a 1997. La temporalidad de cada uno de estos momentos se ha delimitado con base en los trabajos analíticos de los diferentes autores consultados, a fin de situar en un encuadre amplio o telón de fondo las características más relevantes del desarrollo económico-social de nuestro país, derivadas de la implantación de determinadas políticas nacionales e internacionales. En este marco a su vez, se vinculan la política educativa y el modelo de universidad, por lo cual para esta periodización las tendencias se han acotado al establecer su duración por más de una década y no por sexenios.¹¹⁶

Lo anterior se propone a fin de comprender la *imbricación* entre una totalidad menor (formación profesional en educación) y otra más amplia (tendencias en la formación profesional), en la que se generó pero con la cual ha contribuido al mismo tiempo para su articulación, significado y permanencia.

Respecto de la definición de los proyectos formativos universitarios en el marco de la implantación de modelos de desarrollo económico social en México, este nexo sólo puede analizarse con base en un esquema de desarrollo histórico, político y económico nacional e internacional más amplio, lo cual da lugar a una investigación de mayor profundidad. Para efectos de este trabajo se han incluido únicamente algunos señalamientos en torno a tres rubros: modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad.

dirección seguida por un conjunto de sucesos a partir de la elección de ciertas opciones respecto de otras. De hecho, toda tendencia formativa queda vinculada necesariamente con una coyuntura sociohistórica, económica, política, e incluso ideológica.

¹¹⁵ Pues si bien la referencia inmediata disponible es el presente como punto de partida de una investigación, es necesario –como explica E. Tenti– recurrir al pasado por dos razones: "Primero [...] El estudio de la lógica de la génesis de un fenómeno es un ingrediente básico para su explicación integral.[...]. En segundo lugar [...] Cuando los hombres toman conciencia de la relatividad de las instituciones sociales conquistan, al mismo tiempo, la posibilidad de imaginar y construir un estado de cosas diferentes del presente." TENTI, E. *El arte del...Op. Cit.*, 10-11.

¹¹⁶ Conviene insistir en que las tendencias educativas no siguen necesariamente la lógica temporal (lineal) de las políticas educativas sexenales. Comparto así lo expresado por J. Granja al indicar que esta propuesta de periodización se basa "en el reconocimiento de una "temporalidad propia" en los procesos y tendencias de la escolaridad superior, es decir, las trayectorias [...] no se dan como resultado inmediato de las políticas educativas promovidas por los proyectos de desarrollo en turno; sino que mantienen condiciones posibilitadoras internas, impulsos, inercias y lógicas derivadas tanto de las especificidades (estructura, organización, crecimiento, etc.) del sistema escolar del cual se forma parte, como de las singularidades de la propia enseñanza superior." GRANJA CASTRO, J. (1994). "Tendencias en la selección escolar a nivel superior en México: 1960-1990." En: *Seminario Internacional La Universidad Latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, 3.

2.1 Modelo de desarrollo económico-social.

Por modelo¹¹⁷ de desarrollo económico-social se define una forma o esquema de crecimiento y evolución económicos de determinada sociedad (comunidad, país). A través de un análisis detenido de cualquier esquema de esta índole, se revela un patrón de crecimiento y acumulación de capital, de utilización, distribución y aprovechamiento de los recursos, del surgimiento de entidades sociales mediante las que se establecerán las relaciones entre los participantes de dicho desarrollo. Estos y muchos otros aspectos más involucran tanto la evolución de la economía de una sociedad como la política económica que la acompaña, por lo que el análisis de ciertos modelos del desarrollo económico forzosamente involucra múltiples aspectos políticos y sociales que dejan entrever en toda su complejidad la relación entre la economía, la política y la sociedad. A modo de puntualización puede decirse que un modelo de desarrollo económico-social comprende, entre otros aspectos, los siguientes:¹¹⁸

- **Demografía:** crecimiento poblacional, tasas de natalidad, fecundidad y mortalidad, esperanza de vida, migración, población económicamente activa, producto interno bruto, control de la natalidad.
- **Salud pública:** salubridad, ecología y enfermedad, estrategias de bienestar social, seguridad social y bienestar de la niñez, sistemas e instituciones de salud, desarrollo integral de la familia.
- **Educación:** sistemas y niveles de enseñanza, formación de docentes, diseño de planes y programas, financiamiento de la educación, planeación educativa, economía y educación, políticas educativas.
- **Desarrollo agrícola:** economía agrícola, producción y distribución, materiales y financiamiento, empresas agrícolas, conformación del sector agrícola, reforma agraria, producción forestal.
- **Procesos de industrialización:** procesos regionales y nacionales de industrialización, políticas de industrialización, industria forestal, manufacturera, textil, petrolera, siderúrgica, eléctrica, construcción, turismo, ciencia y tecnología.
- **Comercio interior y exterior:** evolución del comercio, comercio interior y exterior, importación, balanza comercial y balanza de pagos, organismos de comercio exterior, fomento de exportaciones, acuerdos arancelarios aduaneros, convenios de comercio internacional.
- **Finanzas públicas:** política fiscal, presupuestos, impuestos, gasto público, participación de la banca, programas gubernamentales de inversión o gasto social.
- **Desarrollo político:** orígenes de la política, organización política, conformación de regímenes político-económicos, socialización y progreso, ideologización y participación ciudadana.

En nuestro país, el desarrollo económico-social ha estado fuertemente influido por la intervención estatal. Una visión global de la relación entre Estado y economía en México a partir de la segunda década de este siglo, ofrece elementos suficientes para validar esta tesis, aun

¹¹⁷ Para precisar el concepto de "modelo" retomo una de sus diferentes acepciones del *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Así: "Modelo": Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por ejemplo la evolución económica de un país), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento." Con base en esta precisión un modelo, en términos de representación objetivada, esquemática y/o simplificada de cierta realidad, constituye un recurso metodológico para su conocimiento, interpretación o explicación, llegando incluso a una formulación teórica. Para definir un modelo se eligen aquellos elementos que son sustanciales en dicha esquematización, así como sus posibles interrelaciones de las que habrán de derivarse principios o ideas básicas. De esta manera, un modelo puede convertirse en una representación ideal que hace más accesible la comprensión e investigación de la realidad seleccionada.

¹¹⁸ Cf. ZORRILLA ARENA, S. (1994). *Aspectos socioeconómicos de la problemática en México*.

cuando sea necesaria una discusión más amplia sobre las modalidades, los mecanismos y grados de intervención estatal,¹¹⁹ así como de los resultados o tendencias en distintos periodos del desarrollo o en el largo plazo. Para efectos de este trabajo únicamente se mencionan algunas de las características más representativas de los diferentes modelos de desarrollo económico-social que revelan las políticas económicas gubernamentales de los últimos sesenta años, y cuyo gran escenario han sido las políticas económicas internacionales.¹²⁰

* **1930-1955.** Los primeros años de esta etapa constituyeron un período de transición que llevó a la consolidación del poder político, al pasar del gobierno caudillista al maximato callista, y de ahí al populismo cardenista. En esta etapa se evidencia el surgimiento y la consolidación del Estado nacionalista y postrevolucionario, situación que caracterizó los gobiernos de M. Avila Camacho, M. Alemán y A. Ruiz Cortines.

Asimismo, el crecimiento y desarrollo económico estuvo basado inicialmente en un fuerte impulso a los procesos de industrialización seguido, por una parte, de la acumulación de grandes capitales y el fortalecimiento de oligarquías y, por otra parte, de un relativo progreso y el estancamiento de la producción agraria.¹²¹ El soporte de dicha situación fue la negociación y reapertura de las inversiones privadas y extranjeras.

¹¹⁹ Algunos analistas políticos señalan que, entre 1925 y 1934 el Estado mexicano no configuró una tendencia clara hacia el comportamiento del gasto público, sino más bien un comportamiento errático. No obstante, este precedente sentó las bases en el ámbito institucional para la reorganización del aparato administrativo que afianzaría la intervención estatal en la economía nacional. De hecho, fue durante la gestión de L. Cárdenas (1934-1940) cuando el Estado adquirió una mayor capacidad de intervención en la vida económica, mayor autonomía y fuerza política, al incorporar al partido oficial los dos grandes grupos de la población, obreros y campesinos. Al respecto pueden consultarse: AYALA ESPINO, J. et al. (1988). Estado y desarrollo. La formación de la economía mixta mexicana (1920-1982), 31; y PEREYRA, C. "Estado y sociedad". En: México, hoy, 289-305.

¹²⁰ Las políticas económicas internacionales están representadas por la compleja red de estrategias que una comunidad económica -empresas, mercados, consorcios, organismos, agrupaciones o bloques de países dominantes-, impone a los países dominados para defender ante todo sus intereses. De acuerdo con González Casanova (1993), desde el siglo XIX, las políticas económicas internacionales más destacadas han sido las siguientes:

- 1) **La política para extraer el máximo de excedente en todos los mercados** (del dinero, de las mercancías, del trabajo, de los servicios), logrando siempre las mejores condiciones de compra, venta, producción o crédito.
- 2) **La política de disminuir la competencia en la producción de bienes y servicios**, ya sea mediante el aumento de las tasas de crédito, o bien al abarcar tanto el financiamiento como la distribución en el mercado.
- 3) **La política de innovación científico-tecnológica**, que permite a las grandes empresas defenderse ante las crisis económicas y financieras, dado que generan su propia eficacia tecnológica.
- 4) **La política de concentración de capital**, con la monopolización y reestructuración administrativa de las grandes empresas, volviéndolas oligopólicas.
- 5) **La política colonialista de reparto del mundo y de las zonas de influencia** basada en dos formas políticas de mediación: el neocapitalismo, para preservar los mercados de venta de productos y servicios del gran capital, y, el neocolonialismo, como forma indirecta de asociar a la explotación y la dominación de las grandes potencias hegemónicas, a las clases dominantes autóctonas, a través de una serie de organismos internacionales para el trabajo, los cuadros civiles y militares que garantizan el más avanzado y eficiente estilo de dominio a escala mundial.
- 6) **La política monetarista de ampliación del mercado interno**, la cual cumple al menos dos funciones: en primer lugar, permite presionar a los gobiernos nacionales en su política financiera, fiscal y económica a favor de la banca mundial y del capital monopólico; en segundo lugar, permite aumentar las utilidades y concentrar el capital a favor de las grandes empresas nacionales y transnacionales y de un nuevo protagonista en la historia contemporánea: la banca mundial. Cf. GONZALEZ CASANOVA, P. "México ante la crisis mundial". En: GONZALEZ CASANOVA, P. y H. AGUILAR CAMIN (Coords.) (1993). México ante la crisis, 13-28.

¹²¹ Es importante enfatizar que hasta la década de los treinta el desarrollo de la producción industrial en México era escaso, y con un predominio de las formas atrasadas de producción capitalista. Durante esos años la fuente principal de producción de la riqueza fueron el trabajo en el campo y la explotación de los recursos naturales.

En esta etapa se combinaron dos modelos de desarrollo: un esquema de economía nacionalista vinculado a una política de proteccionismo estatal, así como un esquema capitalista al que correspondieron procesos internos y externos de liberación económica.¹²² Este último rindió frutos, y en el contexto internacional de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, acontecimientos posteriores a la desarticulación y depresión económica de los años treinta, el país vivió un período de crecimiento económico espectacular al que se le llamó “el milagro mexicano”. Sin embargo, dicho progreso tuvo un costo social muy alto para las clases trabajadoras (obreros y campesinos) que sostuvieron con múltiples sacrificios el ritmo de crecimiento acelerado de un país dependiente.

* **1955-1970.** Durante los primeros años de esta etapa, México aún se encontraba en uno de los grandes momentos del crecimiento económico, apoyado en la política estatal de impulso al desarrollo industrial basado en la sustitución de importaciones, que se iniciara en la etapa anterior. En el marco de esta política de apoyo financiero y técnico para una economía en expansión, las empresas privadas y los organismos descentralizados tanto del sector industrial como del de servicios tuvieron un crecimiento notable.

En esta coyuntura político-económica aumentó la demanda de formación de cuadros requeridos para un proceso de industrialización con escaso desarrollo científico-tecnológico,¹²³ así como para el crecimiento de llamado “sector terciario” o de servicios ante la expansión del aparato estatal. En contraste, el desarrollo agropecuario revelaba entonces un tendencia a rezagarse del resto de la economía, acompañado de la creciente migración rural-urbana. Por su parte, la centralización gubernamental favoreció la concentración demográfica y el crecimiento anárquico de las ciudades más importantes del país.

Ya en los últimos años de esta etapa se tornó más evidente la desigualdad en el desarrollo económico y social de los estados y regiones de México. A esta situación se sumó el comienzo de la crisis política con la denuncia y el rechazo a la tendencia corporativista y autoritaria del régimen gubernamental. Todo esto se reflejó en un notable debilitamiento económico y en peligrosos desequilibrios sociales, situación que, además de dar cuenta del agotamiento de la política económica estatal, puso en duda las estrategias económicas del desarrollismo¹²⁴ que enmarcó los períodos del “milagro mexicano” y el desarrollo estabilizador.

¹²² A partir de 1940, México vivió un acelerado proceso de industrialización y desarrollo económico cuyos resultados evidentes fueron las altas tasas de crecimiento del producto interno bruto. La política de industrialización impulsada por el Estado mediante la inversión pública hacia los sectores de la economía, favoreció particularmente el ramo de la manufactura como parte de la estrategia de sustitución de importaciones y el proteccionismo al capital. Con esta política se obtuvieron, entre otros, los siguientes logros: primacía del sector industrial por sobre otros sectores de la economía, concentración del aparato industrial en la producción de bienes de consumo duradero y, en menor medida, en bienes de capital; reforzamiento de la dependencia económica y tecnológica; expansión del aparato estatal y del sector de servicios; desigual distribución del ingreso; presencia de fuertes desequilibrios entre los sectores de la economía y las zonas geográficas.

¹²³ Conviene señalar que durante la gestión de L. Cárdenas como presidente, se atendió el problema de la carencia de infraestructura básica para emprender el proceso de industrialización en el país. La visión de Cárdenas sobre las funciones educativas del Estado, y específicamente de la educación superior como la responsable de proveer los cuadros técnicos y los servicios profesionales que apoyarían la producción nacional, se concretó en la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937, dentro de la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública. Cf. ROBLES, M. (1985). Educación y sociedad en la historia de México, 159.

¹²⁴ Este término alude al enfoque socioeconómico que predominó durante este período, bajo el cual la sociedad es vista como una entidad racional y democrática. Los conceptos de “desarrollo” y “subdesarrollo” son los que caracterizan a los diferentes países del orbe, en donde los primeros se encuentran “atrasados” en contraste con los segundos que constituyen el modelo a seguir en todos los órdenes, primordialmente en el de la producción industrial la cual deberá ser tan eficiente y racional para asegurar el incremento al ingreso nacional bruto y el ingreso per

El modelo de desarrollo económico fue esencialmente capitalista, avalado por el auge de las propuestas desarrollistas y modernizantes¹²⁵ de los países avanzados para los países dependientes. Lo anterior, en detrimento del esquema nacionalista que gradualmente fue abandonado para dar cabida a un futuro estilo de crecimiento: el impulsado por las empresas transnacionales.

* **1970-1982.** En los primeros años de esta etapa, la política gubernamental con matices populistas se vio atravesada por momentos de crisis económicas y financieras. Bajo la expectativa de sanear la economía nacional, superar las fallas estructurales y modernizar al país, se siguieron estrategias económicas de expansión para reactivar el mercado interno, redistribuir el ingreso, incrementar el gasto público y recuperar el ritmo de crecimiento. En un intento por recobrar el consenso perdido durante la década anterior, el Estado intentó algunas reformas al sistema político a fin de introducir una "apertura democrática".

La expansión económica durante este período fue más lenta y oscilante, acompañada de una inflación continua. Entre otras metas, el gobierno pretendió incrementar la producción y exportación petrolera, acelerar la creación de empleos, lograr la eficiencia industrial y la autosuficiencia alimentaria. Ante el agotamiento de la política de sustitución de importaciones, se enfrentaron procesos difíciles para resolver los problemas técnicos, financieros y de mercado crecientes que constriñeron el crecimiento económico nacional. Esta situación disminuyó las nuevas oportunidades de inversión y acentuó las tendencias recesivas del sector industrial, el déficit externo y la fuga masiva de capitales. Por otra parte, la crisis del sector agrícola se agudizó notablemente en esos años.

Para 1978 y hasta 1981, la industria petrolera se convirtió en el líder del crecimiento económico nacional, y con ello las perspectivas económicas se presentaron como promisorias ante el auge de las exportaciones. Sin embargo, al final de esta etapa sobrevino la caída de los precios internacionales del petróleo. Frente esta situación de crisis financiera interna y externa, se impusieron fuertes restricciones al gasto público en el marco de un endeudamiento externo y un déficit fiscal crecientes. Medidas económicas como la recesión y la devaluación de la moneda se volvieron inevitables.

Al igual que en la etapa anterior, prevaleció en ésta el modelo de desarrollo económico capitalista, aunque ya no para consolidar el tan esperado desarrollo estabilizador, sino más bien para sobrellevar los efectos de la debacle económica. Una vez más, la crisis recurrente evidenció las desventajas sociales de un patrón de acumulación de capital altamente concentrador y polarizador.

cápita. De acuerdo con la sociología funcionalista norteamericana, en el caso de Latinoamérica el progreso económico se habría visto limitado por la carencia de capital, tecnología y educación, elementos que únicamente los países capitalistas desarrollados podrían aportar dado que para estos últimos eran cualidades intrínsecas. Cf. IBARROLA, M. (1981). "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", 11-30 y PUIGGROS, A. (1981). Imperialismo y educación en América Latina, 117 y ss.

¹²⁵ Usualmente, el término "modernización" ha sido utilizado para describir los procesos de cambio que los países menos desarrollados han tenido que realizar, para apegarse al patrón impuesto por los países industrializados, desatendiendo el hecho de que se trata de sociedades históricamente diferenciadas. Los aspectos centrales de la modernización son desarrollo económico y progreso científico y técnico mismos que al conjuntarse, implican un grado de crecimiento real de la economía, suficiente para desarrollar la producción de bienes y servicios en forma regular. Paralelas a estas modificaciones económicas, se encuentran las del aparato político, para llegar a la democratización y la legitimidad en el uso del poder. Las políticas modernizadoras esgrimen el principio de que siguiendo algunas estrategias de ajuste, perfeccionamiento e innovación, las sociedades atrasadas se volverán tan funcionales y eficaces como aquéllas a quienes deben de imitar.

* **1982-1998.** En los primeros años de esta etapa el país enfrentó una grave crisis económica. Ante la caída internacional de los precios del petróleo y la restricción del mercado mundial del dinero, la política gubernamental de reordenación económica –bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI)-, se abocó al ajuste y la reducción del déficit público. Así, la situación que privó hasta 1988 se caracterizó por ser de franca recesión económica, en un período de indefiniciones gubernamentales, propiciadas tanto por el agotamiento del modelo de desarrollo económico anterior como por la búsqueda de un modelo sustitutivo que comenzó a decidirse a partir de 1984, y cuyos efectos a largo plazo se han resentido en amplios núcleos de la población mexicana. Sus principales rasgos fueron: la devaluación continua de la moneda, el crecimiento de la deuda externa, la crisis fiscal y financiera, la fuga de capitales, el recorte drástico al gasto público, el cierre de empresas, el aumento del desempleo, el control riguroso sobre los salarios, las tasas elevadas de inflación, la crisis política y el estancamiento productivo. A lo anterior se sumaron los graves daños que sufrió la población capitalina a raíz de las explosiones en San Juanico en 1984, así como en los sismos de 1985.

A finales de la década de los ochenta, la política económica gubernamental puso en marcha diferentes estrategias para racionalizar recursos y volver eficientes y productivas las dependencias e instituciones públicas. Si bien, por una parte, se dio impulso al desarrollo industrial productivo, por otra parte y de manera preocupante, se inició la desincorporación del aparato estatal, con lo cual se redujeron drásticamente las fuentes de trabajo para los profesionistas. Asimismo, el gobierno mexicano brindó su apoyo incondicional a la iniciativa privada y al comercio internacional, al integrarse formalmente al Bloque de América del Norte para establecer redes de comercio internacional mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT) y, posteriormente, del Tratado de Libre Comercio (TLC), además de su ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por considerarlas acciones estratégicas para afrontar la aguda crisis económica.

En este escenario, la década de los noventa inició con la privatización en la producción de los servicios, el recorte al gasto social y la reducción de beneficios a la población. En consecuencia, sobrevino un aumento alarmante de la pobreza extrema, mayores desigualdades sociales y económicas, pérdida del empleo, caída real de los salarios, altas tasas inflacionarias y constante devaluación de la moneda.¹²⁶

Puede decirse que ante el caos nacional prevaleciente, la participación estatal demostrada a lo largo de estas dos décadas ha sido de “solución administrativa” para una “anarquía vigilada”, hasta llegar a lo que algunos analistas y politólogos han dado en llamar “peligrosa cerrazón” y “dejadez deliberada”. Asimismo, resulta preocupante el hecho de que con la definición de tales “estrategias” políticas en la agenda de las instancias gubernamentales, el Estado pretenda

¹²⁶ Algunos otros rasgos que han acompañado el creciente deterioro económico-social de los últimos años son los siguientes: balanza comercial deficitaria; contención artificial y autoritaria de la inflación; desigualdad social acrecentada por los mecanismos de concentración de capitales auspiciados por la privatización; nula inversión en la planta productiva y potencial exportador soportado por las empresas transnacionales; abandono del campo y marginación de las comunidades indígenas; fuerza de trabajo abundante, barata y descalificada; sistema económico desarticulado; autoritarismo y profunda corrupción de las instancias gubernamentales aunada a la infiltración de las redes del narcotráfico local e internacional; aumento creciente de la inseguridad pública, el desorden y la criminalidad; miseria generalizada y degradación acelerada del medio ambiente; deficiencias en la impartición de la justicia y descrédito de las instituciones nacionales; desgaste del presidencialismo, crímenes políticos, fraudes electorales, demanda en la división de poderes y desarticulación de las fuerzas políticas; fuertes conflictos sociales y políticos en diferentes puntos del país; levantamiento de grupos armados en los estados de Chiapas y Morelos.

afrontar la crisis recurrente que ha llevado al país a una situación inédita, por lo menos en los últimos sesenta años.

México, al igual que otros países latinoamericanos agobiados por los problemas acumulados a lo largo del siglo que está por concluir, vive actualmente una transición económico-social signada por la crisis del modelo de industrialización, la declinación del protagonismo de los actores nacionales que lo han impulsado y, sobre todo, la demanda internacional de modernización de sus estructuras productivas. En este contexto, es innegable el proceso global de reforma del Estado mexicano y sus relaciones con la sociedad y la economía del país, cuya finalidad expresa es la de instaurar el mercado mundial como regulador principal para la asignación de recursos al interior y entre las naciones.

Se observa entonces cómo en esta etapa ha tenido lugar esa transición del modelo económico capitalista agotado, el desarrollista y modernizante, al modelo neoliberal¹²⁷ para permitir el afianzamiento de los modelos de libre mercado, internacionalización de los capitales y globalización¹²⁸ económica que conducirán al denominado "Nuevo Orden Mundial". Ya en este

¹²⁷ El término "neoliberalismo" se refiere a una política económica basada en la teoría del liberalismo económico o de la ideología del "laissez-faire", la nueva ortodoxia económica o una especie de keynesianismo a la inversa fuertemente impulsada desde la segunda mitad de este siglo. En dicho modelo se postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia, de lo cual se derivan ciertas tesis así como políticas económicas y sociales planteadas como beneficiosas, e incluso inevitables. Pero además, dichas políticas son promovidas por los organismos internacionales que regulan la economía mundial (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo).

En el plano económico, el neoliberalismo propone la reforma estructural de la propiedad agraria e industrial, la reconversión de la planta productiva y la flexibilización de los mercados de trabajo, de capitales, de tecnología, de patentes, de investigación e información. Las estrategias básicas consisten en privatizar empresas y servicios, suprimir la presencia del Estado benefactor y fortalecer el capital privado, así como reorientar la economía en función del mercado internacional, impulsar las exportaciones, dar apertura al capital extranjero y a la internacionalización del mercado interno. Como política económica, el neoliberalismo privilegia la racionalidad del capital a costa del bienestar de las personas y de la colectividad. Lo anterior bajo el argumento de que, a largo plazo, el bienestar personal y la calidad de vida habrán de beneficiarse con la distribución de las ganancias. De ahí su aceptación, no obstante el hecho de que esta tendencia implicará fuertes costos sociales lo cual, en caso necesario implicará implantar algunas políticas compensatorias para atender la pobreza extrema y disminuir el riesgo de estallidos sociales.

Durante las dos últimas décadas, el neoliberalismo económico se ha incorporado paulatinamente a la estrategia de los gobiernos latinoamericanos, en un intento por enfrentar la crisis económica debida al agotamiento de los modelos de desarrollo económico modernizantes y de proteccionismo estatal. La difusión exitosa de la política económica neoliberal se explica, en gran medida, por el papel que ha desempeñado el FMI en la búsqueda de soluciones a la llamada crisis de la deuda.

Por otra parte, aun cuando en términos generales ya se empieza a aceptar la necesidad de revisar en lo general el papel de los organismos internacionales y la estructura del orden monetario en la que éstos se encuentran adscritos, todavía no hay señal alguna de que esto ocurra en lo inmediato.

¹²⁸ El término "globalización" refiere un conjunto complejo de procesos, eventos y transformaciones registrados en los ámbitos económico, político, tecnológico y cultural, cuyo denominador común es su difusión y mutua relación en el nivel del sistema mundial de relaciones. Así:

- a) En el ámbito económico, el rasgo predominante de la globalización es la conformación de un mercado de recursos, productos y servicios de alcance mundial.
- b) En el ámbito político, la globalización encierra el significado de la intensificación de la toma de decisiones en un marco mundial, así como la internacionalización de los conflictos locales y regionales.
- c) En el ámbito tecnológico, se alude principalmente al desarrollo de fases del proceso que implican la desintegración del proceso productivo y la deslocalización de las plantas productivas.
- d) En el ámbito cultural, este fenómeno se dirige en esencia hacia la integración de formas de comunicación y difusión de información de alcance mundial, así como los efectos culturales de este proceso.

Del marco histórico en el que ha tenido lugar la globalización destaca la denominada tercera revolución industrial o revolución científico-tecnológica iniciada en 1980, al incorporar la alta tecnología en el aparato productivo, la sustitución de materiales y energías convencionales, la generalización de la informática en el proceso de producción, así como la implantación de nuevos métodos de gestión micro y macroeconómicos. Otros aspectos

contexto, el Estado nacional interventor tiende a reducir gradualmente su participación en tareas como la producción y el bienestar social, e impulsa el liderazgo empresarial bajo una renovada lógica neocorporativa y una nueva forma de intervención pública: la del Estado evaluador.

Así, un nuevo bloque ha quedado conformado por los empresarios nacionales, las empresas transnacionales, los mercados internacionales, el capital financiero y especulativo, los grandes centros de investigación y las élites de las grandes instituciones educativas. En este sentido, todas las entidades mencionadas devienen en auténticos Estados supranacionales.¹²⁹

2.2 Política educativa.

Como se señaló en la primera parte de este capítulo, existe una relación compleja y significativa entre la sociedad, la economía y la política,¹³⁰ y en esta trama se entretiene la educación. Vista en términos de un proceso histórico-social con funciones específicas,¹³¹ la educación queda a cargo del Estado toda vez que se plantea en términos de política educativa.

relevantes de este proceso son la incorporación del conocimiento científico por la vía de la investigación, con fuertes repercusiones económicas y sociales; la nueva división internacional del trabajo y el comercio mundial con base en la producción apoyada por tecnologías complejas; las crisis de los modelos de desarrollo económico del Estado benefactor y la imposición de modelos basados en el enfoque neoliberal; y, la formación de bloques económicos regionales, bajo la perspectiva de la integración zonal de mercado.

Actualmente, la globalización revela una coyuntura mundial caracterizada por una dialéctica de fuerzas y procesos, cuya esencia es la integración en un ordenamiento global interrumpida por dinámicas sociales y políticas que surgen y se manifiestan bajo la forma de nacionalismo y regionalismos plenamente localizados. Cf. DUSSEL PETERS, E. et al. (1997) Pensar globalmente y actuar regionalmente. Hacia un nuevo paradigma industrial para el siglo XXI; GURTOV, M. (1990). Política humanista global; LABASTIDA MARTIN DEL CAMPO, J. (1991). "Globalización, cultura y modernidad". En: Revista Universidad de México, 7-11; RODRIGUEZ GOMEZ, R. (1995). "Universidad y globalización en América Latina". En: Educación superior y sociedad, 143-158.

¹²⁹ Tal y como explica Mendoza Rojas: "En estos procesos de transición acelerada, la economía pasa a ocupar un lugar privilegiado en las estrategias de los Estados nacionales y de las organizaciones multinacionales. El proyecto de la Europa unificada, la integración de los mercados en diversas regiones del planeta –como es el proyecto de tratado de libre comercio en América del Norte- y los impactos en el crecimiento económico de la nueva revolución científico-tecnológica –entre otros aspectos relevantes- han pasado a formar parte de una nueva configuración económica en proceso de construcción." MENDOZA ROJAS, J. (1992) "El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones". En: Revista de la Educación Superior, 8.

¹³⁰ Si bien el término "política" se manejó ya en el rubro anterior, conviene incluir dos observaciones mínimas al respecto. La primera es acerca de tener una definición más puntual sobre el concepto de política y para ello he retomado la siguiente: "Por política suele entenderse un conjunto o secuencia de decisiones, más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular. Algunos la entienden como decisiones de fines y preferencias y la distinguen de las decisiones relativas a los medios para alcanzar los fines. Otros, en contraste, consideran que la política incluye los medios y los fines. En algunos contextos denota decisiones de objetivos de largo plazo o directrices generales de acción gubernamental que guían las acciones de corto plazo en situaciones específicas." Cf. AGUILAR VILLANUEVA, L. F. La hechura de las políticas. Estudio introductorio y edición, 24)

La segunda observación se refiere a la diferenciación entre política (politic) y políticas (policy). Por "política" se alude en general a un esquema de regulación para un sistema. De una política se derivan entonces las "políticas" o estrategias concretas que están supeditadas y/o articuladas para concretar ciertos fines. Así, en tanto la política abarca en un sentido genérico poder, intereses, competencia, conflicto y representación, las políticas se abocan a discusiones, líneas o cursos de acción en función de problemas muy específicos.

¹³¹ Al hablar de las funciones asignadas a la educación, no me refiero al concepto de "función" en el sentido en que se maneja desde un enfoque funcionalista (relación lineal en dirección a la conservación de cierta organización y cohesión social). Mi interés aquí es el de remarcar no sólo las contradicciones implícitas en el desarrollo de la sociedad y de sus instituciones, sino de destacar que el conflicto, las tensiones, la complejidad y la heterogeneidad en el desarrollo de las funciones sociales de la educación constituyen una constante fundamental. Bajo esta lógica, las funciones que caracterizan el proceso educativo son:

- socializadora e ideológica,
- cultural,

De acuerdo con P. Latapí, la política educativa puede entenderse como "...el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización hasta la instrumentación de sus decisiones."¹³²

En este mismo sentido, J. Mendoza Rojas la ubica como "...parte sustantiva de la política social de los Estados nacionales en América Latina, [que] abarca un conjunto amplio de líneas de acción."¹³³ Según el autor:

Hablar de política educativa en México es hablar de las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal; es recorrer el camino que va desde los grandes planteamientos y objetivos inscritos en los preceptos constitucionales de cada país, hasta las acciones cotidianas realizadas en el escenario del aula, del barrio o de la fábrica; es contemplar, por un lado, los discursos que se generan en los diversos aparatos de Estado que tienen que ver con la educación y, por otro, las concepciones pedagógicas y la práctica educativa de los diversos agentes educativos: maestros, estudiantes, técnicos, administradores, padres de familia, etcétera.¹³⁴

Una tercera puntualización al respecto es la que propone R. Kent, al explicar que:

Cuando hablamos del surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional, estamos aludiendo a decisiones tomadas, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, de fundar y organizar un establecimiento para ofrecer un servicio educativo. En términos generales, éstos son *decisiones de política educativa*, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de las ofertas educativas.¹³⁵

Con base en las precisiones anteriores puede afirmarse que el Estado como entidad central, por medio de la política educativa planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con el modelo de desarrollo económico-social que prevalezca. De ahí que la política educativa quede representada en términos de la directriz que oriente la interacción entre el

-
- académica y de instrucción,
 - distributivo-selectiva,
 - control y regularización social,
 - económica y formadora de la fuerza de trabajo,
 - ocupacional,
 - investigativa.

¹³² LATAPI, P. (1980). Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976, 45.

¹³³ MENDOZA ROJAS, J. (1988). "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México, dentro del contexto latinoamericano". En: MENDOZA ROJAS, J. (Compilador) Política educativa, planeación y universidad. Cinco aportaciones para su análisis, 9.

¹³⁴ Ibidem. De acuerdo con Mendoza Rojas, en esta definición de política educativa es posible encontrar al menos cuatro niveles que dan cuenta de su complejidad: ideológico, sociológico, organizativo-administrativo y pedagógico.

¹³⁵ A esta explicación el autor añade la importancia de diferenciar entre **políticas estatales** y **políticas públicas**, concretamente para el caso de la educación superior. Cito: "...las primera provienen obviamente de la esfera gubernamental y las segundas pueden también provenir de otros agentes sociales y estar orientadas a la esfera pública." KENT, R. Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990, 21.

sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique al Estado. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, la compromete con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se determina desde el Estado.

La política educativa es, entonces, uno de los ámbitos en donde se perfila la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas habrá que reconsiderar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron.

En el caso mexicano, las políticas (estatales y públicas) de educación superior han pasado por distintas fases, desde luego no de manera lineal en la transición de una etapa y otra.¹³⁶ En todo caso, se puede apreciar la coexistencia entre estrategias específicas, modelos de planeación, coordinación y regulación de la educación superior, con el predominio de alguno de ellos (estrategia o modelo) en un momento histórico determinado. Para este rubro se indican algunas de las características más representativas que dan cuenta de las formas en que se ha concretado la política educativa en México durante los últimos sesenta años, con especial énfasis en la educación superior y ligada en todo momento a la política económica gubernamental.

* **1930-1955.** En esta etapa se destacan la política educativa impulsada por L. Cárdenas a mediados de la década de los treinta, y el viraje político en la gestión de los gobiernos posteriores.

Desde su inicio, el gobierno cardenista definió en el "Plan Sexenal"¹³⁷ el proyecto socialista, basado en la práctica de un sistema de educación nacional eminentemente popular, rural y obrera. De ahí que los ideales de progreso y desarrollo industrial vislumbrados en el proyecto educativo cardenista influyeran en la creación de diversas instituciones de educación media superior y superior en varios estados del país,¹³⁸ orientadas principalmente al reclutamiento

¹³⁶ Esta idea de "transición" me parece clave, no sólo para comprender el paso de una etapa a otra, sino para argumentar el enlace entre modelos de desarrollo, políticas educativas y modelo de universidad. En este sentido, incluyo aquí la siguiente explicación: "Los procesos mediante los cuales la sociedad y más en particular ciertos sectores sociales procesaron la demanda por mayor educación, pasaron por momentos de disputa, confrontación, negociación y conciliación en torno a la apertura del sistema [educativo]. Estos momentos estuvieron presentes en el debate nacional desde la perspectiva del Estado, las organizaciones sociales y la opinión pública. En la medida que se comprenda esto con un proceso histórico de lenta transición, el juego de las subjetividades sociales, la definición de la política educativa y las demandas específicas de algunos sujetos cobran nuevas características." CASILLAS, M. (1987). "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación". En: Revista Sociológica, 137-138.

¹³⁷ El llamado Plan Sexenal constituye un documento sin precedente. A decir de Meneses Morales: "El sexenio del presidente Cárdenas se caracterizó por ser el primero basado en un plan previo destinado a guiar los programas sociales y económicos del gobierno. El plan a pesar de sus deficiencias desde el punto de vista de las técnicas de planificación económica de la época, sirvió eficazmente para que se aceptara la idea de planificar el desarrollo integral del país." MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964, 68.

¹³⁸ Además de la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937), se incrementó el número de escuelas prevocacionales y las vocacionales, También se fundaron durante este período las siguientes instituciones: en 1930 el Instituto de Investigaciones Sociales; en 1936 la Escuela Normal de Educación Física y la Escuela Superior de Música para Obreros; el Departamento de Psicopedagogía se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía. En 1938 se restableció la Escuela Normal para Maestros No Titulados, y la Escuela de Escultura y Talla se convirtió en la Escuela de Artes Plásticas. En 1939 el Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos se transformó en el Instituto Nacional de Antropología e Historia. En 1940 se fundó "La Casa de España en México" para recibir a la intelectualidad española llegada a nuestro país a raíz del exilio; posteriormente esta institución se convirtió

y la formación de cuadros técnicos intermedios urgentemente requeridos, al encontrarse el país en los inicios de la industrialización. En conjunto, estas acciones estratégicas constituyeron el precedente oficial de la educación tecnológica en México.¹³⁹

En 1940, al término del sexenio cardenista, se retomaron las pautas liberales del proyecto político y económico, con lo cual se descartaron los ideales planteados por el proyecto socialista. En el "Segundo Plan Sexenal", aprobado para el período del gobierno avilacamachista, se dio impulso a una política educativa abocada a lograr la conformación de la pretendida unidad nacional acorde con la consolidación del modelo de desarrollo económico, aun cuando a partir de entonces disminuyó notablemente el presupuesto asignado a la educación, en comparación con el del sexenio anterior.

Durante este período (1940-1946), la Secretaría de Educación Pública -a cargo de tres funcionarios distintos-, puso en marcha diversos programas de desarrollo como la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la enseñanza rural, el restablecimiento de la Red de Misiones Culturales, la educación urbana, las bibliotecas, las bellas artes, los congresos y la enseñanza normal. Por otra parte, y en un afán netamente conciliador, en 1945 el gobierno modificó el Artículo 3º Constitucional concediendo un margen más amplio de participación a la educación privada y los intereses del clero.

En materia de educación superior, en 1944 el presidente Avila Camacho envió al Congreso la propuesta de los lineamientos jurídicos que definiesen la Universidad Mexicana como organismo público, restituyéndole su carácter de institución nacional orientada a apoyar y fortalecer la unidad nacional, además de impulsar el modelo de desarrollo económico definido. Entre otras acciones, esta iniciativa sentó el precedente de una etapa de correspondencia entre la política estatal, las demandas sociales y el desarrollo de la educación superior, cuya duración aproximada fue de veinte años.¹⁴⁰

De hecho con la nueva política educativa del Estado, el énfasis concedido al fortalecimiento de las instituciones de formación técnica durante el sexenio cardenista decayó por completo, dejando en un primer plano a la Universidad Nacional y a las instituciones de

en "El Colegio de México". Otras instituciones de educación superior de este período fueron: la Universidad Autónoma de Guadalajara (1936), fundada por el sector privado tras el conflicto al interior de la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Escuela Química Berzélius que antecedió a la Universidad Iberoamericana, fundada por el sacerdote jesuita Luis Vereá. Cf. LARROYO, F. (1973). Historia comparada de la educación en México, 493-496; Apud MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964; ROBLES, M. Educación y... Op. Cit., 154 y ss.

¹³⁹ A su vez, puede afirmarse que la educación tecnológica fue precedida por la enseñanza técnica que, desde de la época colonial, estaba basada en el aprendizaje de ocupaciones artesanales y la enseñanza de algunos oficios manuales. Posteriormente, ya en la época independentista, la agrupación de talleres de carpintería, alfarería, tomería y forja de materiales en un mismo espacio dio lugar a la creación en 1843 de la Escuela de Artes y Oficios. Para 1907 y después de diversos avatares, la institución fue reorganizada quedando como Escuela Nacional de Artes y Oficios, misma que se limitó a la enseñanza de algunas artesanías y oficios, materias de práctica administrativa y comercial, como taquigrafía y contabilidad, y economía doméstica. De hecho, esta preparación no estuvo vinculada con la producción industrial y comercial del país. Cf. LARROYO, F. Historia comparada... Op. Cit., 420 y ss.

¹⁴⁰ Según Fuentes Molinar, esta situación "...no fue solamente, ni siquiera de modo esencial, resultado de la posibilidad de rearticulación abierta por el nuevo proyecto estatal, sino de la inserción de la educación en la dinámica de transformación del capitalismo mexicano, en lo interno, y en sus vínculos con el exterior, a la cual el programa avilacamachista se subordina, acoplándose a las tendencias dominantes sin la decisión programadora del cardenismo, pero sin abandonar la concepción activa y promotora del Estado interventor." FUENTES MOLINAR, O. (1983). "Las épocas de la universidad mexicana", En: Cuadernos Políticos, 48.

educación superior privadas. Lo anterior representó un claro intento por consolidar ante todo la red de enseñanza universitaria. Posteriormente las instituciones de carácter técnico fueron refuncionalizadas, esto último de acuerdo con la concepción educativa liberal vigente.

Durante los años restantes de esta etapa en la que se desarrolló la gestión presidencial de M. Alemán (1946-1952) e inició la de A. Ruiz Cortines (1952), se observó como característica general de la política educativa para la educación superior, la orientación de los proyectos académicos hacia el crecimiento y desarrollo interno de las universidades, escuelas e institutos,¹⁴¹ atendiendo además las demandas inmediatas de la sociedad, y el equilibrio de las relaciones con el Estado.¹⁴²

* **1955-1970.** Para esta etapa en la cual aún estaba vigente el discurso desarrollista y modernizante de la política económica, se enfatizó el papel social de la educación como factor básico en la democratización y desarrollo del país. De hecho, más que a la formación del ciudadano, la política educativa continuó su orientación hacia la formación de los recursos humanos para el crecimiento de las actividades económicas y productivas, definida desde la etapa anterior. Cabe señalar también que, por lo menos hasta finales de la década de los cincuenta se mantuvo una armonía aparente y sin graves conflictos político-sociales, en contraste con los críticos acontecimientos suscitados a lo largo de la década de los años sesenta.

Así, la política gubernamental en materia educativa -iniciada desde el sexenio de M. Alemán (1946-1952), e impulsada a su vez por A. Ruiz Cortines (1952-1958) y A. López Mateos (1958-1964)-, se caracterizó por su tendencia nacionalista, es decir, por situar la educación en el discurso político como forma de promover la democracia, la paz y la justicia. No obstante la reducción del gasto educativo, se impulsó y consolidó la educación pública en los niveles básico y medio, logrando incluso abatir el índice de analfabetismo. En cuanto a la gestión presidencial de G. Díaz Ordaz (1964-1970) para este rubro, puede evidenciarse cierta continuidad con las estrategias de los sexenios anteriores sin cambios extraordinarios en propuestas o en resultados,¹⁴³ ante la ausencia de un plan nacional para la educación.

¹⁴¹ Como datos relevantes que apoyan lo anterior, cito: "En 1940, entre quince y veinte mil estudiantes de licenciatura asisten a la Universidad Nacional, a seis instituciones públicas del interior y al naciente IPN. Para 1950, la matrícula es del orden de cuarenta mil, nacen los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, se crean cinco universidades públicas en los estados, y las instituciones privadas de élite, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Guadalajara, están firmemente implantadas." *Ibidem*.

También habrá de considerarse que, durante esta etapa se efectuó el traslado de la Universidad Nacional a las instalaciones de Ciudad Universitaria (1953-1954), así como la creación las siguientes instituciones: Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, en Pátzcuaro con la UNESCO (1950), y Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951). Cf. DOMINGUEZ M., R. "Racionalidad política y administración de la educación superior. La Universidad Nacional en la década de los cincuenta." En: RODRIGUEZ GOMEZ, R. y H. CASANOVA CARDIEL (Coords.) (1994). Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social, 201-262; LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit., 520 y ss; Apud MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964.; ROBLES, M. Educación y sociedad... Op. Cit., 212-215.

¹⁴² Una referencia importante en este sentido es la fundación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) a principios de 1950, bajo la propuesta de instituir un organismo destinado a impulsar las acciones favorables para los establecimientos de educación superior, siempre acordes con las necesidades del país. Dicha Asociación "...fungiría como una unidad consultiva, de investigación y análisis de los asuntos de carácter pedagógico o administrativo, que contribuyera a mejorar los servicios educativos para atender la demanda de personal especializado de toda la República." ROBLES, M. Educación y sociedad en... Op. Cit., 193-194.

¹⁴³ Como innovación interesante de este sexenio puede mencionarse la introducción en 1969 de la llamada "televisión educativa"; este medio sirvió para la transmisión de programas de alfabetización y de enseñanza secundaria. Salvo esta innovación y acaso la de unificar el calendario escolar en todo el país, los datos cuantitativos

En cuanto a la educación superior, en esta etapa puede hablarse de un proceso de expansión¹⁴⁴ y socialización de la misma ligado al proyecto de modernización del país que configuraba un nuevo tipo de sociedad. Lo anterior en el sentido de que se observó incluso un mayor interés por parte de las clases media y media baja para ingresar al nivel superior, como vía de movilidad socioeconómica. Esta situación influyó, por una parte, en un incremento notable de la matrícula¹⁴⁵ y en la expansión de los servicios educativos públicos¹⁴⁶ y, por otra parte, en una mayor participación del sector privado en este ámbito que llevó a fortalecer la educación privada en este nivel.¹⁴⁷ Asimismo, se observó una serie de políticas de ampliación del presupuesto por parte del gobierno hacia las dependencias universitarias.¹⁴⁸ Hasta 1965 estas

y cualitativos reflejan más el deterioro que el avance de la educación pública durante este período. MENESES MORALES, E. et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*, 119 y ss. Asimismo, ver la nota 184.

¹⁴⁴ De acuerdo con M. Casillas: "El promotor directo de la expansión fue el Estado aunque su acción política y financiera fue discontinua y estuvo mediada por las fluctuaciones de la política educativa de cada sexenio. En el discurso estatal la expansión institucional implicaba un elemento central para la modernización de México; ya que la educación superior es concebida como fuente principal del progreso y de la civilización. [...] El crecimiento institucional fue la base material de la expansión universitaria. Esta llevó al país a contar con un sistema nacional de universidades, implicó una notable ampliación en la satisfacción de la demanda, en la masificación de la matrícula, en el crecimiento de las plantas de profesores, trabajadores administrativos y burócratas; multiplicó el número de egresados y desertores, además, obligó a una erogación financiera gigantesca. La expansión institucional vivida a partir de la segunda mitad de los cincuenta logró el establecimiento de las universidades públicas en casi todas las ciudades capitales de los estados, con ello se dio impulso a la acumulación de capital cultural tanto en las regiones específicas como en el país. Este proceso convirtió al sistema de educación superior en un complejo tejido que alteró los viejos patrones de negociación, de definición de la política educativa y, por supuesto, de comprensión del fenómeno educativo." CASILLAS, M. "Notas sobre el proceso de transición de...Op. Cit.", 132-133. (El subrayado es mío)

¹⁴⁵ Como dato de interés, entre 1950 y 1960 la matrícula en el nivel superior llegó a duplicarse, pues de acuerdo con O. Fuentes: "Para 1960, la matrícula llega a ochenta mil, surgen trece universidades en los estados y la red de Tecnológicos Regionales se extiende a nueve." *Ibid*, 48-49.

¹⁴⁶ Para ello habrá de considerarse además que, durante esta etapa se efectuó la creación de las siguientes instituciones: Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa con la UNESCO (1956), que posteriormente se convirtió en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa; Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (1958-1963); Centro de Estudios Educativos (1962); Escuela de Graduados y Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial del IPN, con la UNESCO (1962). Cf. DOMINGUEZ M., R. "Racionalidad política y administración de la educación superior. La Universidad Nacional en la década de los cincuenta." En: RODRIGUEZ G., R. y H. CASANOVA C. (Coords.), *Universidad contemporánea y...*Op. Cit., 201-262; LARROYO, F. Historia comparada de la...Op. Cit., 520 y ss; apud MENESES MORALES, E. et al. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*; ROBLES, M. *Educación y sociedad...*Op. Cit., 212-215.

¹⁴⁷ Al respecto, M. Robles expresa: "El acelerado crecimiento de la clase media durante la década de los cincuentas[sic], conlleva el fortalecimiento de las instituciones privadas de educación superior. Los religiosos comenzaron a recuperar la posición de vanguardia en la eficacia educativa que parecía perdida bajo los gobiernos de los caudillos de la revolución. Esta tendencia "moderada" de los presidentes de la posguerra propiciaron el elitismo escolar y las cuotas elevadas para destacar los intereses de la alta burguesía nacional. El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, en la Ciudad de Guadalajara, la Universidad Lasalle, y, posteriormente, la Universidad Anáhuac, en la ciudad de México, se van sumando a los establecimientos privados que, bajo la dirección de sacerdotes católicos, inician una tradición conservadora en el México moderno, en la formación de los dirigentes y funcionarios de la iniciativa privada nacional." ROBLES, M. *Educación y sociedad...*Op. Cit., 189-190.

¹⁴⁸ Así lo indica O. Fuentes: "La nueva funcionalidad de la educación superior se expresa en la política estatal. El financiamiento, virtualmente congelado en los años treinta, adquiere nuevo impulso. El subsidio a la UNAM, de tres millones en 1940, pasa a catorce en 1952 y llega a 115 en 1960. Las instalaciones de Ciudad Universitaria, faraónicas al estilo de Miguel Alemán, son la mejor expresión del valor que se otorga a la universidad. Por su parte, los gobiernos de los estados prestan un apoyo semejante a la creciente red de instituciones del interior; no se iniciaba todavía la política de centralización de las relaciones políticas, financieras y de programación entre las universidades y el gobierno federal." FUENTES MOLINAR, O. "Las épocas de la...Op. Cit.", 49.

estrategias se basaron en la negociación estatal para la asignación de subsidios anuales, bajo el criterio de atender al crecimiento de la demanda estudiantil y definir los mecanismos de planeación de la educación superior, aspectos que –por cierto– adquirieron un papel central dentro de la política educativa.¹⁴⁹

A mediados de la década de los sesenta, se hace evidente la preocupación estatal por intervenir en forma activa para controlar los efectos financieros y políticos “negativos”, producto de la expansión de los servicios educativos en el nivel superior durante los últimos veinte años.¹⁵⁰ Para 1966 y hasta 1970 ya es claro el desequilibrio de los intereses políticos gubernamentales frente a la posición ideológica de la población universitaria, lo que dio como respuesta del aparato estatal la restricción presupuestal combinada con la intervención policiaca y militar en los centros universitarios, situación con la que cierra esta etapa en la historia contemporánea no sólo de las universidades sino de la política nacional.¹⁵¹

* **1970-1982.** Al inicio de los años setenta, la educación pública atravesaba por una situación crítica, ligada principalmente al aumento de la población en edad escolar y las limitaciones de acceso y permanencia en el sistema educativo, en especial de los estudiantes de escasos recursos. Surgió incluso un retroceso en la cobertura de los servicios, aumentó la tasa de analfabetismo y se observó un importante atraso en contenidos y métodos de enseñanza, al prevalecer una tendencia continuista en los últimos años de la década de los sesenta.

Así, durante los primeros años de esta etapa tuvo lugar una reordenación de los intereses gubernamentales hacia la educación, en particular la del nivel superior, a raíz del movimiento estudiantil de 1968. De hecho, mediante la política educativa se intentó ajustar los fines educativos al campo de lo político, lo económico y lo social. Bajo esta lógica, fue claro el interés, por una parte, de restablecer las relaciones entre la Universidad y el Estado a través de una política estatal de apoyo financiero con la finalidad de recuperar el consenso.

Por otra parte, se procuró establecer el control y la negociación como formas de regulación, estrategias gubernamentales a las que se les denominó “de apertura democrática” o también “reforma educativa”.

En materia educativa, durante el sexenio de L. Echeverría (1970-1976) se destacan entre otros, los siguientes avances: vinculación de la educación con el empleo, al impulsar la preparación y el adiestramiento de cuadros técnicos y profesionales para reducir la dependencia tecnológica e involucrar a la población a participar masivamente en la actividad económica;

¹⁴⁹ Esta situación fue más que evidente sobre todo durante el sexenio de López Mateos, fase a la que O. Fuentes y R. Kent denominan como “patrocinio benigno sin intenciones directivas” aunque con débiles intentos de planificación. Cf. FUENTES, O. “Las cuestiones críticas en...Op. Cit.”, 12, y KENT, R. “El desarrollo de políticas...Op. Cit.”, 345.

¹⁵⁰ Según explica O. Fuentes: “Es Díaz Ordaz, desde el principios de su administración, el que visualiza a la universidad como problema y no como objeto de estímulo indiscriminado y despreocupado. Dos son las reservas que aparecen expresamente: la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal. [...] Las implicaciones de este proceso alarmaban al gobierno: los riesgos políticos surgido del aumento de la concentración estudiantil; los conflictos por la insuficiencia de empleo, como lo mostraba el movimiento de los médicos; y, de manera destacada, el costo económico.” FUENTES MOLINAR, O. “Las épocas de la...Op. Cit.”, 51.

¹⁵¹ Si bien la manifestación más álgida se dio con las circunstancias vividas durante el movimiento estudiantil de 1968, otros conflictos no menos importantes a los que el gobierno enfrentó mediante la intervención policiaca y militar fueron el conflicto médico de 1964-65, las luchas de Sinaloa y Michoacán en 1966, en Sonora en 1967, y en Tabasco a mediados de 1968. Cf. FUENTES MOLINAR, O. “Las épocas de la...Op. Cit.”, 51.

atención al rezago educativo mediante la implantación de ciclos terminales, extensión y flexibilización de los servicios educativos a través de las modalidades de enseñanza abierta y a distancia,¹⁵² así como el uso de medios audiovisuales; implantación del calendario escolar unificado y los servicios de orientación vocacional; modificación y actualización de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; adecuación del Artículo Tercero Constitucional (1973) y promulgación de la Ley Federal de Educación (1975) y de la Ley Federal de Educación de Adultos (1975); ampliación de la educación media superior a tres años y diversificación de los servicios para este nivel en tres modalidades;¹⁵³ inicio de la descentralización educativa y fundación de organismos diversos.¹⁵⁴ Al final de este período, y a pesar de los diversos esfuerzos para impulsar el desarrollo educativo, la situación del país en este rubro aún dejaba mucho que desear.

En el sexenio de J. López Portillo (1976-1982), se observó en la política educativa una orientación más plural y de matiz humanista apoyada en un aumento importante del gasto educativo, por lo menos hasta 1981.¹⁵⁵ Las estrategias básicas definidas por el gobierno lopezportillista fueron: impulsar la educación básica para toda la población; enlazar la educación terminal con la productividad; elevar la calidad de la educación y la eficiencia del sistema educativo; y, por último, fortalecer el ambiente cultural. Algunos de los logros de este período fueron, entre otros, los siguientes: incremento de la oferta de educación básica, aumento de la matrícula y de la eficiencia terminal en el nivel primario; ampliación de la cobertura de acceso a la primaria bilingüe y bicultural; atención al rezago educativo de la población adulta mayor de quince años a través de programas e instituciones específicos; impulso a la enseñanza media básica

¹⁵² En México los casos más representativos de esta modalidad educativa surgieron principalmente en la década de los años setenta, en diferentes instituciones de la ciudad capital. Para los niveles básico y medio, por ejemplo, se implantaron la Primaria Intensiva para Adultos, la Secundaria y Preparatoria Abiertas del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), en 1975, y los servicios de Alfabetización, Primaria y Secundaria para Adultos del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en 1981. Cabe destacar también que, con la fundación del CEMPAE (1971) se apoyó la creación de infraestructura para preparar planes, programas y material didáctico destinados a la enseñanza abierta, inicialmente para el nivel preparatorio. Posteriormente, gran parte de estos trabajos fue retomada por el INEA (1981).

En cuanto a los niveles medio superior, superior y posgrado se implantaron, en orden cronológico, los siguientes: Licenciatura abierta en Comercio exterior y cursos abiertos de especialización, en la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN (1970), Sistema Universidad Abierta de la UNAM (1972), Programa Abierto en Sociología de la Universidad Iberoamericana (1974), Sistema Abierto de Enseñanza del IPN (1974), Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1976), Maestría en Tecnología Educativa del ILCE (1979), Sistema de Educación a Distancia y Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (1979). Cf. SEP (1982). Informe de los sistemas abiertos de educación superior.

¹⁵³ En este rubro las modalidades fueron el Colegio de Bachilleres de la SEP, la tradicional Escuela Nacional Preparatoria y la propuesta innovadora del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

¹⁵⁴ Se considera aquí el establecimiento de dos organismos importantes: el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, ambos fundados en 1971. A esta última institución correspondió la definición de la política científica y tecnológica que auspiciara la solución de problemas prácticos y relacionados con el desarrollo productivo. Cf. ROBLES, M. Educación y sociedad... Op. Cit., 233-234.

¹⁵⁵ Hasta antes de la caída internacional de los precios del petróleo, el gasto educativo aumentó de 2.9 % a 5.2%, sin llegar al 6% establecido como meta de este sexenio e incluso, muy por debajo al 8% recomendado por la UNESCO. A pesar del incremento, el presupuesto dejó sin atención aspectos tales como la desproporción entre el gasto educativo de los estados y la federación, la desigualdad geográfica en la cobertura de servicios, y la falta de inversión en investigación científica y tecnológica. Cf. MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988, 225-226.

mediante la telesecundaria; definición de opciones para el desarrollo del magisterio nacional;¹⁵⁶ reestructuración de planes, programas y textos escolares de educación básica. Conviene enfatizar que a finales de la década de los setenta con el auge petrolero, el Estado replanteó la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el aparato productivo y el mercado laboral. Para lograr dicha vinculación se atendieron aspectos como la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios.¹⁵⁷

En cuanto a la política para la educación superior, durante esta etapa se observó un financiamiento estatal intenso y sostenido a las instituciones de este nivel.¹⁵⁸ Se impulsó la desconcentración institucional y la creación de nuevas instituciones universitarias con modalidades educativas alternativas y subsistemas técnicos diversos, ampliándose entonces la oferta de servicios educativos.¹⁵⁹ Lo anterior conllevó a un crecimiento sin precedentes de la matrícula universitaria,¹⁶⁰ aspecto que durante los años setenta fue considerado como el criterio principal para otorgar mayor presupuesto a las instituciones de educación superior.

Así, el esquema estratégico de "patrocinio benigno con débiles intentos de planificación"¹⁶¹ que caracterizó a esta etapa, da cuenta de la notable expansión que tuvo el

¹⁵⁶ Las estrategias básicas en este rubro fueron la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), y el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (1979). Otras acciones fueron la revisión y reformulación de planes y programas educativos de la educación normal. *Ibid.*, 222.

¹⁵⁷ Para responder a tal propósito, se creó en 1978 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), organismo descentralizado que ofrecería formación profesional técnica de nivel medio superior. En sus inicios, el CONALEP contaba con 4,000 alumnos; cuatro años después su población escolar era de 93,000 alumnos distribuidos en 139 planteles. Cf. *Ibid.*, 220.

¹⁵⁸ Fuentes Molinar señala, en este sentido, que el crecimiento universitario durante el período se caracterizó por tres pautas básicas: a) ser impulsado esencialmente por el sector gubernamental; b) ocurrir con mayor intensidad en el interior del país; y, c) no modificar la estructura de la matrícula. Cf. FUENTES MOLINAR, O. "Crecimiento y diferenciación... Op. Cit.", 7.

¹⁵⁹ De acuerdo con R. Rodríguez, la mencionada 'reforma universitaria' consistió esencialmente "...en la creación de instancias alternativas antes que en la modificación de las existentes: universidad abierta; creación de nuevos bachilleratos y unidades de estudios superiores, de posgrado e investigación; apoyo a la infraestructura de promoción cultural; apertura de nuevas universidades, entre otras." RODRIGUEZ, R. "La modernización de la educación superior". En: *Universidad contemporánea... Op. Cit.*, 173. (El subrayado es mío).

Así, además de las propuestas innovadoras institucionales de nivel medio superior (CCH y Colegio de Bachilleres) y de las diferentes opciones en la modalidad abierta mencionadas, la educación superior pública se amplió con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), y el establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en cuatro campus distintos (1974-75). También la educación superior privada extendió considerablemente su red de servicios. Cf. ROBLES, M. *Educación y sociedad... Op. Cit.*, 216 y ss.

Otras instituciones creadas durante el sexenio echeverrista en el interior del país fueron: Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Químicas de Reynosa, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Escuela de Veterinaria y Zootecnia en la Universidad de Nayarit, Escuela de Ciencias del Mar en la Universidad de Sinaloa. También se establecieron 16 Institutos Tecnológicos Regionales, con lo cual su número ascendió a 34. Cf. LATAPI, P. *Análisis de un sexenio de... Op. Cit.*, 181-182.

¹⁶⁰ Según R. Rodríguez: "En el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel [de educación superior] respecto a ese orden de la demanda [asimilación de personas entre 20 y 24 años], pasó de un 7 por ciento a un 12 por ciento gracias a que la matrícula creció en el período una y media veces." Con base en los Anuarios Estadísticos de ANUIES consultados por el autor, la matrícula total reportada en el nivel superior en 1971 fue de 240,603 alumnos inscritos, en tanto que para 1981 la matrícula aumentó a 785,419. RODRIGUEZ, R. "La modernización de la... Op. Cit.", 177, 188.

¹⁶¹ Cf. FUENTES MOLINAR, O. "Las cuestiones críticas en... Op. Cit." y KENT, R. "El desarrollo de políticas... Op. Cit.", 345. En la caracterización propuesta por Fuentes para el período de 1971-1982, a la que denomina "patrocinio benigno" y una débil dirección propositiva del gobierno se destaca la ampliación de los recursos económicos,

sistema de educación superior (crecimiento gradual de universidades, escuelas e instituciones,¹⁶² aumento en el número de carreras profesionales,¹⁶³ crecimiento de la planta académica,¹⁶⁴ ampliación de infraestructura institucional). Esto último, sin perder de vista que el Estado canalizó recursos a las universidades en atención a razones principalmente de orden político; no obstante, la política educativa para las instituciones de educación superior trató de ajustar los intereses institucionales en relación a sus demandas académicas.

De hecho, esta situación afianzó la centralización política y financiera del Estado en su vínculo con las instituciones de educación superior, si bien el gobierno enfatizó la importancia de la autonomía de las universidades.¹⁶⁵ En este contexto, al ampliar la oferta educativa en favor del desarrollo nacional se modificaron las relaciones entre la educación superior y aparato productivo. Por otra parte, surgieron las primeras políticas específicamente orientadas al posgrado y la investigación científica, aunque no llegaron a concretarse en programas de desarrollo de ciencia y tecnología con perspectivas a largo plazo.¹⁶⁶ Otros rasgos importantes de esta etapa fueron los

situación que, según el autor, "...liberó el desarrollo del sistema a las presiones locales de la demanda social y a la iniciativa de las fuerzas actuantes en las instituciones." *Ibid.*, 2.

¹⁶² Según datos de ANUIES, de 100 instituciones de educación superior que había en el país en 1970 (universidades públicas y privadas e institutos tecnológicos), esta cifra aumentó a 225 en 1980. Cf. KENT, R. Expansión y diferenciación del sistema... Op. Cit., 35.

¹⁶³ Tal fue el caso de la diversificación de las carreras del área de ingeniería, el aumento vertiginoso de las carreras de contaduría, computación y sistemas, así como las carreras de ciencias de la salud, administrativas, humanísticas y sociales, orientadas básicamente al sector terciario o de servicios. Se advierte incluso el impulso de aquellas carreras que conducen al mercado de trabajo asalariado, en contraste con las profesiones liberales tradicionales. Cf. *Ibid.*, 36 y RODRIGUEZ, R. "La modernización..." Op. Cit., 182 y ss.

¹⁶⁴ De acuerdo con R. Kent, el crecimiento acelerado de la planta académica nacional a partir de los años setenta representó una de las transformaciones más importantes de esta etapa. Según este autor, de 25,056 contrataciones reportadas en 1970 se llegó a 72,742 en 1981. Cito: "No se exagera al afirmar que éste fue un *proceso atropellado*. [...] no es posible afirmar que el académico mexicano haya accedido típicamente a una experiencia de plena profesionalización en el puesto, pues la mayoría actualmente tiene contratos de tiempo parcial [...]. Para la mayor parte de los profesores, la trayectoria académica ha consistido en una profesionalización trunca y azarosa." KENT, R. "El desarrollo de políticas en..." Op. Cit., 355-356.

¹⁶⁵ Cabe señalar además que en esta etapa la planeación institucional se convirtió en el instrumento base de las reformas universitarias. Así, las dependencias de planeación (SEP, ANUIES) fueron los organismos de enlace entre los funcionarios de gobierno y las instancias académicas. Uno de los principales resultados fue la formulación del primer plan en este rubro: el Plan Nacional de Educación Superior, aprobado en 1978 en la Asamblea de la ANUIES en Puebla; en este documento se propuso como objetivo central "...elevar los niveles de calidad de la educación superior en México, y promover una mejor respuesta del sistema a las necesidades del desarrollo nacional." Citado en MENDOZA ROJAS, J. (1992) "El Proyecto de modernización universitaria..." Op. Cit., 10.

Otro rasgo importante fue el establecimiento del "Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior", creado para enmarcar el desarrollo de las universidades al concebir la educación superior con finalidades más amplias que las tradicionales. Cf. MENDOZA ROJAS, J. "El proyecto ideológico modernizador de..." Op. Cit., 17.

¹⁶⁶ No obstante la creación del CONACyT y el apoyo gubernamental otorgado a esta entidad, no hubo logros importantes en cuanto a la consolidación de estrategias, mecanismos y recursos que impulsaran de manera sostenida el desarrollo científico y tecnológico durante esta etapa. Una hipótesis surge: las causas podrían ubicarse no sólo en la política centralista de este organismo o en la de las instituciones dedicadas al avance de la ciencia, sino en un encuadre más amplio: el antecedente de los modelos cerrados de política económica estatal (estatismo industrial subsidiador y sobreendeudamiento público creciente).

Mediante este entramado de relaciones de producción impulsado por el Estado para crear artificialmente mercados monopólicos, y en general un contexto económico marcado por la inexistencia de competencia externa, se bloqueó sistemáticamente y durante más de cuarenta años el incentivo microeconómico por excelencia para la innovación tecnológica tanto en la producción como en la administración de las empresas. Esta misma tesis permite explicar la virtual inexistencia de investigación científico-técnica en gran parte de las universidades e instituciones de

conflictos estudiantiles, la negociación gubernamental como estrategia política,¹⁶⁷ y la aparición de un nuevo actor: el sindicalismo universitario.

* **1982-1998.** Al igual que para la caracterización de los modelos de desarrollo económico, en esta etapa es conveniente diferenciar entre la política educativa de la década de los años ochenta y la de los años noventa.¹⁶⁸

En el marco de los acontecimientos económicos y sociales más relevantes de la década de los ochenta, la política educativa del sexenio de M. De la Madrid (1982-1988) no se distinguió por avances significativos. Los propósitos definidos en el Plan Nacional de Desarrollo (1983), de promover y mejorar los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación se englobaron en una estrategia gubernamental denominada "Revolución Educativa".¹⁶⁹ A pesar del ostentoso nombre con que la retórica oficial bautizó esta política, en los hechos todos los niveles del sistema educativo reportaron resultados bastante pobres. Se destaca, eso sí, que bajo la lógica de la racionalización en el uso de recursos disponibles, el gobierno efectuó un cuantioso recorte de recursos financieros para la educación pública, destinando el gasto federal exclusivamente al pago de la deuda nacional. Con semejante estrategia, no sólo fue imposible ampliar los servicios educativos sino siquiera conservarlos, dando lugar a un atraso considerable en todos los órdenes.¹⁷⁰

En el sexenio de C. Salinas de Gortari (1988-1994) se definió una política educativa basada en un plan de modernización educativa, esquema en el cual los grupos de poder

educación superior, apoyada todavía más al evidenciar la ausencia de estímulos institucionales para realizar dicha actividad.

¹⁶⁷ Esta indicación alude al hecho de que, durante el régimen del presidente Echeverría se "inauguró" una política oficial de conciliación y negociación del poder con los sectores que se manifestaron como disidentes en el conflicto del 68. Esta política se reflejó, como se ha mencionado ya, en el aumento notable al subsidio para las universidades y, lo que es más, en cierta actitud de contemporización del Estado hacia algunas manifestaciones de autonomía universitaria, p. ej: el co-gobierno y ciertas reformas democráticas.

¹⁶⁸ Esta diferenciación es básica, sobre todo si se toma en cuenta que la redefinición de las condiciones macroeconómicas para la acumulación y el cambio estructural de la producción nacional se propusieron en el sexenio de De la Madrid (1982-1988), se aplicaron en el sexenio salinista (1988-1994), y se reafirman actualmente con Ernesto Zedillo (1994-2000). En este esquema, la nueva intervención estatal en la llamada "economía de mercado" ha girado en torno a las gestiones necesarias para alcanzar tres metas: a) salir de la crisis causada por la deuda; b) reorganizar el mercado interno-externo, y, c) intervenir en la reestructuración de las grandes empresas privadas.

¹⁶⁹ Los objetivos definidos como parte de esta estrategia "revolucionaria" fueron: "a) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de docentes. c) Racionalizar el uso de recursos disponibles y ampliar el acceso de los mexicanos a la educación, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos. c) Vincular la educación y la investigación científica y tecnológica con las necesidades del país. d) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. e) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación. f) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo." MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1976-1988., 473.

Del mencionado Plan Nacional de Desarrollo se derivó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, tomando como base los objetivos de la "Revolución Educativa" mediante la cual el gobierno atendería los grandes problemas educativos nacionales no sólo con reformas, mucho menos con remiendos o parches, sino con innovaciones que llevarían, entre otros logros, a mejorar la calidad de la enseñanza y descentralizar la educación. Cf. Ibid., 243-255.

¹⁷⁰ El gasto federal para el pago de la deuda que en 1981 era del 18 %, pasó en 1983 al 49 %. Como dato de interés cito el siguiente: "Para 1987, la educación había perdido el 35 % del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio y, por tanto, el gasto educativo nacional cayó del 5.3 % al 3.3 % del PIB." Ibid., 475.

articularon un discurso racionalizador del cambio basado en la privatización y apelando a la solidaridad, desde luego, en favor de su propia perspectiva.¹⁷¹ Con cuatro secretarios al frente de la dependencia estatal respectiva, y sin comprometerse a atender los diferentes problemas educativos nacionales agravados por la reducción drástica del subsidio público, las estrategias gubernamentales con las que concluyó una década y se inició otra fueron: modernización, evaluación y financiamiento.¹⁷²

En general, puede ubicarse a los años noventa como un período de tensión y conflicto debidos principalmente a la implantación de políticas educativas de corte neoliberal y del proyecto educativo derivado de la modernización. La situación de deterioro de la educación pública en los diferentes niveles del sistema educativo es innegable: estancamiento en la cobertura de los servicios educativos en todo el país; pobreza en contenidos educativos oficializados en planes y programas de estudios; graves carencias formativas del profesorado; ingresos precarios de los trabajadores del ramo, son tan sólo algunos de los rasgos que aún prevalecen en la situación educativa actual. Además, al rezago de la modernización se suman el peso de la inercia, el burocratismo, el corporativismo y la tradición centenaria del magisterio nacional que apuntala las viejas estructuras y prácticas.

Hasta este momento, el panorama educativo nacional es poco alentador y la agenda política ha quedado definida en diversos documentos elaborados por organismos internacionales o multilaterales¹⁷³ y en el propio Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Será necesario, sin embargo, analizar los efectos de las políticas recientes sobre asuntos como la organización de la educación básica, la carrera magisterial, la atención a las comunidades indígenas y las poblaciones migrantes, la educación para adultos y el impulso a la educación tecnológica, por mencionar algunos de los aspectos que han constituido los desafíos de la educación en vísperas del próximo milenio, y que exigen en lo inmediato estrategias para el beneficio de todos los mexicanos.

En cuanto a la educación superior, durante la década de los ochenta fue evidente la ausencia de políticas claras dado que este nivel quedó relegado en la agenda gubernamental. Los diferentes cambios ocurridos en este período no pueden ubicarse como acciones estratégicas de un programa global o de un conjunto coherente de políticas. Sin embargo, estas

¹⁷¹ Fue evidente el hecho de que en esta articulación los actores sociales subordinados –partidos, sindicatos, organismos gremiales-, se quedaron rezagados en su intento por oponer un discurso de peso capaz de influir en la definición de nuevas políticas públicas. Su participación se limitó a defender el modelo educativo anterior.

¹⁷² Lo anterior se evidencia al analizar el contenido de los documentos más importantes emitidos para este sector: Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), Programa de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994 y 1995-2000), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), modificación del Artículo Tercero Constitucional (1992), y Ley General de Educación (1993). En dichos documentos los temas recurrentes de la gestión salinista fueron, entre otros, “modernización”, “eficiencia”, “calidad”, “racionalización” y “evaluación”.

Conviene resaltar, incluso, que algunas de las “novedosas líneas modernizadoras” propuestas -como la descentralización educativa- ya habían sido consideradas en los tres sexenios anteriores. En el caso del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica definido en 1992, este documento representó la culminación de un período de negociación iniciado varios años antes entre diversos actores educativos y sociales, a fin de impulsar el reiterado propósito de una renovación educativa.

¹⁷³ Me refiero al documento de la Comisión Económica Para América Latina: Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Desde luego, también habrán de considerarse los documentos específicos para el nivel superior como son: BANCO MUNDIAL (1994). Educación superior: Aprender de la experiencia, ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACION Y EL DESARROLLO ECONOMICOS (1996). Reseñas de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos y UNESCO (1995). Documento de políticas para el cambio en educación superior.

modificaciones en la planeación sentaron el precedente de un nuevo contexto de políticas que cobraron fuerte impulso en la década de los noventa. Tal es el caso de los cambios en el financiamiento gubernamental para las universidades, el nuevo diagnóstico de la ANUIES, la emergencia e intervención de los científicos como actor social consolidado, y el conflicto de la UNAM en torno a modificar la política de selección estudiantil, como se verá enseguida.

Conviene señalar como rasgos iniciales de esta etapa la reducción drástica del gasto público a las universidades e instituciones de educación superior, acompañada del impulso de una estructura pesada de planeación cuyos efectos fueron parciales y de poco alcance.¹⁷⁴ Fue un hecho que ante el pago de la deuda pública y el reordenamiento de las condiciones macroeconómicas, el Estado adoptó una actitud de negligencia política o “negligencia benigna” hacia la educación superior a lo largo de esa fase crítica de la economía de los ochenta.¹⁷⁵

Durante este período conocido como “la década perdida” para la educación superior, principalmente las universidades públicas sufrieron severos procesos de deterioro aunados al recorte financiero impuesto y a la ausencia de una estrategia directiva,¹⁷⁶ lo cual dejó a cada institución la responsabilidad de adaptarse a las condiciones de restricción generalizada.¹⁷⁷ Esta situación propició la pérdida de autonomía del sector educativo y una mayor incapacidad institucional para desarrollar políticas propias.

A partir de 1985 se efectuaron cambios importantes en el patrón y las modalidades de financiamiento gubernamental para universidades e instituciones de educación superior, con una notable disminución del subsidio económico y la tendencia decreciente de la política salarial en este sector, como en muchos otros.¹⁷⁸ Así, la crisis económica modificó significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria.

¹⁷⁴ Como indica Mendoza Rojas acerca de la planeación en los años ochenta: “...fue una década de planes y programas que se autonomizaron con respecto al acontecer real de las instituciones educativas e incluso del propio gobierno, dada su estrategia global para paliar la crisis.” MENDOZA ROJAS, J. “El proyecto de modernización... Op. Cit.”, 12.

¹⁷⁵ Así, explica P. Moreno: “El compromiso de pago de la deuda permitió justificar la supresión indiscriminada de recursos a la educación superior, a la vez que canalizar recursos preferenciales a los actores educativos que adoptaron la línea del cambio estructural o sea, la modernización social, económica, política y educativa. En tanto, la nueva articulación entre mercado y regulación pública produjo un activo proceso de elaboración de políticas públicas que abrió un espacio de acción para la reforma social.” MORENO MORENO, P. (1996). “Una mancuerna estructural: tendencias económicas y formación de docentes”. En: *Revista Palabra y realidad del magisterio*, 24.

¹⁷⁶ Argumenta Mendoza Rojas: “No sin razón, a esa década se le ha llamado la década perdida, la década del abandono del Estado a las universidades públicas y la década de la más profunda crisis universitaria que se ha vivido en nuestro país.” MENDOZA ROJAS, J. “El proyecto de modernización... Op. Cit.”, 12.

Sin embargo, resulta paradójico que a pesar del abandono estatal la matrícula en este nivel aumentó de manera notable. Según datos de la ANUIES, de 731,291 alumnos inscritos en 1980, esta cifra aumentó hasta llegar a 1,078,191 en 1990. Cf. KENT SERNA, R. *Expansión y diferenciación del ... Op. Cit.*, 35.

¹⁷⁷ Un recuento de la situación que enfrentaron las instituciones de educación superior en la década de los ochenta lo ofrece G. Alvarez Mendiola. Cito: “El incremento de la matrícula estudiantil, los desequilibrios en su composición, la contratación apresurada de profesores poco formados, la escasa actividad de investigación, los bajos niveles de exigencia tanto para estudiantes como para profesores, la ausencia de calidad y la pérdida del sentido académico, la burocratización de las instituciones, los exiguos resultados de la planeación, la politización y el clientelismo sindical, entre otros, fueron fenómenos que mostraron facetas poco amables de la veloz expansión del sistema educativo superior y de los climas políticos e ideológicos de aquellos años.” ALVAREZ MENDIOLA, G. “Los desafíos futuros de la educación superior en México. Puntos para una agenda pública.” En: CORDERA CAMPOS, R. et al. (Coords.) (1996). *Transición mexicana. Ciclo de mesas redondas. Memoria*, 243.

¹⁷⁸ En este sentido, G. Alvarez Mendiola explica: “...las decisiones financieras pasaron a manos de la Secretaría de Programación y Presupuesto, los aumentos salariales se negociaron en el marco de los Pactos Económicos y los

En cuanto a la planeación y, por consiguiente, la racionalización de las relaciones entre el gobierno y las universidades e instituciones particularmente en lo que concierne al financiamiento, la ANUIES jugó un papel importante en los diagnósticos y lineamientos que se concretaron, en 1984, con el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES),¹⁷⁹ y dos años más tarde en plena crisis económica con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).¹⁸⁰ Conviene señalar sin embargo, que la planeación estatal durante estos años tuvo escaso impacto y su efectividad fue cuestionada. La insuficiencia, y las más de las veces ausencia, de condiciones básicas para su desarrollo (financiamiento, infraestructura, gradualidad, instancias formales, competencia profesional del personal académico), redujeron su efectividad por los que los resultados fueron más bien pobres.¹⁸¹

Por otra parte, el esquema de planeación que prevaleció fue el de la departamentalización, con tareas de planeación, organización, administración y evaluación para un mayor control e integración de las universidades e instituciones de educación superior, que por lo general se apegan a la estructura del modelo tradicional de universidad. Asimismo, se implantaron propuestas generalizadas de autoevaluación institucional y evaluación para determinar la calidad y la eficiencias de las instituciones, esto último sin considerar la especificidad sociohistórica ni las demandas particulares de cada universidad y/o institución.

montos de los subsidios universitarios, con la mediación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI), comenzaron a fijarse de acuerdo con el número de personal contratado [profesores y personal administrativo] y no de estudiantes, como se hacía antes de 1985." Al cambiar el criterio gubernamental se observó que "...estas medidas llevaron a los rectores a aumentar el número de profesores contratados,; desestimularon el incremento de estudiantes (real o ficticio) en las universidades públicas, y reforzaron la incapacidad sindical para negociar salarios. Sin embargo, las asignaciones no ganaron en transparencia, no se crearon procedimientos de control y monitores y los subsidios siguieron atados a los criterios dados por los insumos y no por la evaluación de la productividad. Así, cada institución negociaba su subsidio a partir del monto establecido el año anterior ("subsidio irreductible") y se generaron fuertes diferencias entre las IES en términos de monto por alumno. Los ingresos propios eran poco significativos y la principal fuente de ingresos era el gobierno federal." *Ibid.*, 244, 246.

¹⁷⁹ El PRONAES (1984) representó el primer esfuerzo destinado especialmente a las universidades estatales, con el fin de asignar recursos adicionales de acuerdo con planes institucionales en torno a once programas prioritarios. En el marco de la "Revolución Educativa", este programa tuvo como objetivo principal elevar la calidad de la educación. Los once programas constitutivos fueron: a) formación y actualización de profesores; b) fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico; c) mejoramiento de la difusión cultural; d) vinculación de la educación superior con la sociedad; e) mejoramiento del marco normativo de la educación superior; f) mejoramiento de los servicios de apoyo para la docencia y la investigación; g) mejoramiento de los servicios de apoyo administrativo; h) integración regional del sistema de educación superior; i) sistema nacional de información para la educación superior; j) orientación y atención a la demanda social de educación superior; y, k) participación de las comunidades de las instituciones de educación superior en la elaboración de planes de estudio.

Más adelante, este programa fue retomado formalmente en sus directrices generales para la formulación del Programa para la Modernización Educativa. Cf. ALVAREZ MENDIOLA, G. "Los desafíos futuros de la...Op. Cit.", 244 y MENDOZA ROJAS, J. "El proyecto de modernización...Op. Cit.", 11.

¹⁸⁰ El PROIDES (1986) formulado posteriormente, introdujo diversos criterios para impulsar la planeación; cambiar planes y programas de estudio; reorientar la oferta y la demanda a través de la promoción de áreas como las ciencias naturales; restringir la matrícula en algunas carreras saturadas y en instituciones grandes; innovar la docencia; realizar autoevaluaciones institucionales; modernizar la administración universitaria, etcétera. Este programa desarrolló veinticuatro proyectos nacionales y propuso una estrategia operativa en torno a ocho aspectos: crecimiento, recursos económicos, recursos humanos, planeación y coordinación, docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, y, apoyo administrativo. Cf. *Ibidem*.

¹⁸¹ Según explica Mendoza Rojas: "Parece que fue mayor el esfuerzo que se hizo y la dedicación de los cuerpos técnicos de la CONPES, la ANUIES, la SEP y las universidades, que los cambios de importancia y trascendencia que se verificaron en el comportamiento del sistema y de cada institución en lo particular." MENDOZA ROJAS, J. "El proyecto de modernización...Op. Cit.", 15.

A partir de entonces, la evaluación y el financiamiento se convirtieron en los instrumentos clave de las políticas públicas, formando parte de discursos oficiales, programas y debates en los que la eficiencia, la calidad y la racionalización se esgrimieron como argumentos de base para criticar duramente a las instituciones públicas y justificar las reformas consideradas pertinentes.¹⁸² A modo de contraste simplificado, a las instituciones privadas se les ubicó como competitivas y eficientes favoreciendo en parte al crecimiento de su matrícula.¹⁸³

Un rasgo importante durante los años ochenta fue el “despunte” de un nuevo actor social: los científicos como comunidad consolidada. Esto se relaciona con la iniciativa de organización y movilización de la primera generación de científicos formada en los años setenta, a través de diferentes instancias burocráticas, centros e institutos de reconocimiento nacional. La presión que ejerciera la comunidad de científicos sobre el gobierno derivó en la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.¹⁸⁴

Otro de los acontecimientos que caracterizaron los últimos años de la década pasada, fue el surgimiento del primer movimiento estudiantil importante –después del conflicto de 1968–, en torno al cambio en la política de selección para el ingreso a la UNAM. Este punto que formara parte de un programa de reforma universitaria anunciado a raíz del diagnóstico del rector J. Carpizo,¹⁸⁵ fue uno de los motivos que derivó en un movimiento estudiantil masivo y organizado el cual involucró a profesores, investigadores, trabajadores administrativos y funcionarios; incluso, se vio vinculado con grupos políticos opositores al gobierno. Así, entre 1986 y 1990, la UNAM

¹⁸² Un claro ejemplo de ello fue el Documento Fortaleza y debilidad de la UNAM, dado a conocer a la opinión pública por el rector Dr. Jorge Carpizo el 16 de abril de 1986. La crítica minuciosa aunque parcial a la institución enfatiza, entre otros, los siguientes puntos neurálgicos: a) la estructura del gobierno de la UNAM ya no responde a las dimensiones actuales de una institución gigantesca; b) sólo un porcentaje muy bajo de alumnos se titula; c) prevalece el ausentismo y el desánimo en el personal académico; d) no hay vinculación adecuada entre docencia e investigación; e) el crecimiento institucional está regido por la improvisación; f) el principal obstáculo que enfrenta la institución es la “burocracia” universitaria; g) la falta de exigencia y selectividad ha tenido consecuencias lamentables. Cf. CARPIZO, J. (1986). Fortaleza y debilidad de la UNAM.

¹⁸³ Para evitar caer en tal simplificación incluyo aquí dos observaciones. La primera, de R. Kent, señala: “Desde los años 70 empieza a crecer y a diversificarse rápidamente la base institucional del sector [privado] pero es en la década de los 80 que se expande el flujo de estudiantes hacia el mismo. Mientras que en los sectores universitarios público y tecnológico se inhibe la tasa de crecimiento de la matrícula en los años 80, el sector privado muestra un ritmo sostenido de crecimiento.[...] Otro rasgo digno de subrayarse es que la expansión de la base institucional privada se inició después de los otros sectores y se sostiene aún en los años de crisis económica más recientes.”

Con base en los datos recopilados por el autor se aprecia que la matrícula total de las universidades privadas (consolidadas y aisladas) pasó de 28,215 en 1970, a 97,304 en 1980, hasta llegar a 187,124 en 1990. Asimismo, el número de instituciones privadas aumentó de 34 en 1970, a 103 en 1980, y llegó a 212 en 1990. KENT SERNA, R. Expansión y diferenciación del... Op. Cit., 27, 35.

La segunda observación es de M. Casillas, quien explica: “A partir de los años sesenta la expansión [de la educación superior privada] estuvo caracterizada por el interés de la ganancia, el fomento a la especialización acorde a las necesidades de la alta gerencia, la reproducción de la élite, el desarrollo de una cultura tecnocrática y, en muchos casos, el afianzamiento de una moral religiosa.” CASILLAS, M. “Notas sobre el proceso de transición... Op. Cit.”, 133. (El subrayado es mío)

¹⁸⁴ Cf. KENT, R. “El desarrollo de políticas... Op. Cit.”, 387-388. De hecho, una de las finalidades de creación de este organismo fue la de compensar la caída de los salarios de los investigadores. El número de académicos beneficiados por los procedimientos de evaluación fue muy reducido (4,600 en 1989), pero además se generaron nuevos mecanismos e instrumentos de control y diferenciación salarial, así como dinámicas de competencia hasta entonces desconocidas.

Por otra parte y de manera contradictoria, la crisis económica y el recorte presupuestal afectaron desfavorablemente el desarrollo de diversos programas de desarrollo científico en diferentes disciplinas (principalmente las sociales), por la falta de financiamiento para la investigación.

¹⁸⁵ Ver nota 182 de este capítulo.

atravesó por situaciones de conflicto que otorgaron un nuevo perfil a la administración universitaria, como figura de enlace para la negociación de la política institucional lo mismo al interior de los grupos discrepantes de la comunidad académica, que al exterior con el gobierno federal al verse afectado en cuanto al esquema educativo oficial.¹⁸⁶ La trascendencia de este movimiento radicó precisamente en constituir el precedente con que abrió un nuevo período de políticas para la educación superior.

Al finalizar la década de los años ochenta, el panorama nacional de la educación superior revelaba una situación crítica generalizada en aspectos fundamentales como las formas de organización y coordinación del sistema y de sus instituciones, las funciones académicas, las estrategias de financiamiento y su pertinencia en el marco de los modelos de desarrollo económico, los mercados de trabajo y las expectativas de los diversos actores sociales (sectores, grupos, organismos) hacia la educación superior.¹⁸⁷

Entre los rasgos más sobresalientes que caracterizaron esta crisis pueden mencionarse los siguientes: estancamiento de la cobertura del sistema con las presencia de serios desequilibrios entre las preferencias de la demanda y en las ofertas educativas; diversificación de la red de servicios educativos¹⁸⁸ así como de la oferta regional de educación superior y tecnológica, sin apego a normas comunes de calidad profesional y académica, y ligada a la pérdida de orientación en los proyectos formativos que ofrecen los sistemas educativos;¹⁸⁹

¹⁸⁶ Como explica H. Casanova sobre las nuevas formas en que se manifestó la gestión universitaria: "Durante cerca de cuatro años, la participación de la comunidad universitaria se convirtió en parte de la vida cotidiana de la institución. [...] La revisión de los principios formales de la planificación y de la participación universitarias, así como del Congreso de 1990 en la UNAM, muestra fundamentalmente la contradicción entre la *racionalidad* propia de la planificación y el *cambio*, carácter esencial del proceso que llevó a la realización del Congreso Universitario." CASANOVA CARDIEL, H. "Planificación universitaria y movilización estudiantil del Congreso Universitario. UNAM, 1986-1990". En: Universidad contemporánea...Op. Cit., 360, 382.

¹⁸⁷ Desafortunadamente esta situación no es exclusiva de nuestro país. De acuerdo con J. J. Brunner, los sistemas de educación superior en América Latina comparten experiencias similares, y los resultados obtenidos evidencian los siguientes síntomas: "a) desajustes estructurales entre los niveles, sectores y modalidades de formación que ofrece el sistema; b) parálisis institucional en el sector público ocasionado(sic) por escasez de recursos, bajos salarios, envejecimiento de plantas docentes, burocratización, rigidez curricular, tradicionalismo didáctico, etcétera; c) mal funcionamiento de los sistemas, que se observa en la escasa calidad de los procesos y productos, en la baja equidad de los sistemas y en diversos problemas de eficiencia interna; d) agotamiento del modelo de coordinación entre las instituciones, el gobierno y los mercados, basado en un Estado ausente pero benevolente en la asignación de recursos y un mercado poco regulado de las instituciones privadas; e) reducción del gasto público en educación." BRUNNER, J. J. et al. (1995). Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Citado por ALVAREZ MENDIOLA, G. "Los desafíos futuros de la...Op. Cit.", 245.

¹⁸⁸ Específicamente en este rubro puede señalarse que, durante los años ochenta, fue notable la diversificación de la oferta formativa del Sistema de Educación Tecnológica (SET) para el nivel medio superior o postsecundario, encabezada por el CONALEP y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), como se llamó a las antiguas vocacionales del IPN. Además, mediante instancias gubernamentales como la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), de la cual dependen la Dirección General de Centro de Capacitación (DGCC), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y del Mar (DGETAM) y la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), se establecieron diversos planteles educativos en diferentes regiones del país. Algunos de ellos son el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (CECATIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), y el Centro de Enseñanza Tecnológica del Mar (CETM). Cf. MENESES MORALES, E. et al. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1976-1988, 381 y ss.

¹⁸⁹ Como datos de interés sobre la diferenciación del sistema de educación superior alcanzada en 1990 cito los siguientes: "a) Extensión de las universidades públicas a 31 de las 32 entidades, con una oferta de estudios relativamente diversificada. b) Fortalecimiento del sector de institutos tecnológicos públicos implantados en todas las

expansión del sector privado especialmente de las instituciones privadas aisladas que de las consolidadas,¹⁹⁰ situación que puso en duda su calidad al estar exentas de cualquier procedimiento público de regulación y acreditación; crecimiento desmesurado de la planta académica y deterioro salarial de los académicos,¹⁹¹ fuertes carencias formativas de docentes, profesionales y técnicos especializados para afrontar la crisis nacional; opacidad y deterioro del sindicalismo universitario; vínculos precarios entre las instituciones y el entorno económico, social y cultural. Estos y otros problemas que ya pesaban desde las décadas anteriores se hicieron más evidentes con la apertura comercial de México y la creciente participación de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas para el nivel superior.¹⁹²

Para afrontar la crisis por la que atravesaba la educación superior en esos años, desde 1989 las políticas gubernamentales se renovaron bajo la lógica del mejoramiento de la calidad, competitividad, equidad, transparencia y eficiencia. En este sentido, la política educativa para la educación superior —en el marco del proyecto educativo neoliberal y modernizante—, determinó el sentido pragmático de la misma a través de la aplicación de criterios de “excelencia académica”, calidad, eficiencia y modernización. Así, la “modernización educativa” como emblema oficial del sexenio salinista, retomado también en el sexenio de E. Zedillo, ha propiciado ante todo una tendencia eficientista y tecnocrática para la educación superior.¹⁹³

entidades del país, con oferta principalmente en las ingenierías y la administración. c) Fuerte desarrollo del sector privado consolidado con amplia extensión geográfica y con una presencia académica cada vez mayor. d) Multiplicación de las instituciones privadas aisladas, con baja diversificación en la oferta de estudios. e) Fuerte aunque desigual desarrollo del posgrado y la investigación, sobre todo en universidades públicas consolidadas.” KENT SERNA, R. “El desarrollo de políticas en...Op. Cit.”, 359.

¹⁹⁰ Ver nota 183 de este capítulo. Del dato reportado sobre instituciones privadas conviene hacer la siguiente diferenciación: En 1970, de un total de 34 instituciones privadas 6 eran instituciones consolidadas y 28 aisladas; en 1980, de 103, 26 eran consolidadas y 77 aisladas. En 1990, de 212, 50 eran consolidadas y 162 aisladas. Cf. KENT SERNA, R. Expansión y diferenciación...Op. Cit., 35.

Esta situación se relaciona con el hecho de que la iniciativa privada y las instituciones de educación superior privadas conforman sus propios cuadros profesionales, y en este sentido orientan y/o diseñan estrategias de acción para la apertura de fuentes de trabajo de sus egresados.

¹⁹¹ Ver nota 164 de este capítulo. Asimismo, y de acuerdo nuevamente con R. Kent, la planta académica pasó de un total de 72,742 contrataciones en 1980, a 104,207 contrataciones en 1989. Esta situación es explicable si se considera que el criterio gubernamental para la asignación de presupuesto a las instituciones fue el de determinar montos a partir del número de personal académico y administrativo contratado. Es por eso que, a diferencia de otros sectores de la administración pública donde se dieron recortes drásticos de personal, en las instituciones de educación superior el incremento fue notable. A todo esto se añadieron los efectos de la inflación y la política de control salarial, con los que los ingresos reales del profesorado se redujeron sustancialmente a partir de 1983. Cf. KENT SERNA, R. “El desarrollo de políticas de...Op. Cit.”, 355, 386.

¹⁹² Es éste el caso del llamado Modelo de Educación Basado en Normas de Competencia (EBNC), inicialmente proyectado para su implantación en el nivel medio superior en nuestro país. La EBNC surgió a partir de un acuerdo combinado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS) con las consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles, aunque siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. Actualmente, la EBNC representa una de las tendencias en políticas educativo-económicas mundiales impuesta en el ámbito nacional, cuya influencia ha resultado decisiva para la reorganización del sistema educativo nacional. En el caso mexicano, su desarrollo durante estos últimos años da cuenta no sólo de la transformación de las relaciones entre educación, empleo y sistemas de producción económica, sino también de la incidencia en los procesos de formación profesional.

¹⁹³ Esta tendencia coincide en gran medida con el enfoque de la racionalidad técnica, vinculado con el concepto clásico y tradicional de racionalidad manejado por A. Gargani. De acuerdo con este autor, la racionalidad está basada en la relación hombre-mundo ligada a la idea de cosmovisión, en la que el mundo, el universo, es visto como una realidad estructurada, ordenada conforme a leyes, independiente de los sujetos que la conocen. A su vez, la razón humana es considerada como una estructura natural cuyos procedimientos intelectuales pueden dar cuenta del dominio mismo de la realidad, de las cosas y de los comportamientos humanos. Todo consiste en aceptar

A partir de entonces, las estrategias para la asignación del financiamiento se han diferenciado y regulado bajo criterios diversos y ya no únicamente el de considerar el número de estudiantes y profesores.¹⁹⁴ Asimismo, se han impulsado notablemente los sistemas de evaluación,¹⁹⁵ además de los mecanismos adicionales de selección estudiantil y acreditación profesional.¹⁹⁶ También se ha buscado la internacionalización de la educación superior,¹⁹⁷

'sabiamente' la realidad mediante el uso de la razón, utilizándola como medio para prever y controlar dicha realidad. Así, bajo la lógica de que existe una racionalidad intencional en toda organización social, la razón "universal" constituye el instrumento para establecer –mediante el pensamiento y el conocimiento- los valores y las formas de funcionamiento social que deben ser aprehendidas por los sujetos.

De tal manera, la racionalidad técnica representa el paradigma científico-ideológico abocado a construir la "ciencia de las ideas" que contribuya al dominio de la naturaleza y al mejoramiento de la sociedad, tomando como soporte los avances de la ciencia y la tecnología para establecer un sistema educativo que impulse el conocimiento científico. Aquí la ciencia y la técnica son los guardianes de la sociedad, pero además se orientan hacia el productivismo económico, al colocar la ciencia al servicio de la productividad, lo que conlleva a su vez a la producción de los conocimientos técnicamente aprovechables y necesarios.

En suma, la racionalidad técnica es el eje en torno al cual deben organizarse todas las actividades humanas debidamente controladas. Representa, por tanto, la base de la productividad y la planificación para el saber y el progreso en donde la utilidad y la eficacia son los elementos centrales para crear una conciencia tecnocrática que fomente la creencia de que la ciencia, la tecnología y su desarrollo industrial representan la función perfecta del poder ilimitado y el bien al que todas las sociedades deben someterse. Cf. GARGANI, A. "Introducción". En: Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana, 7-53.

¹⁹⁴ Me refiero a estrategias tales como la deshomologación y el aumento de los salarios académicos, el fomento a la competitividad a través de programas especiales y no de subsidio regular, la evaluación de instituciones, individuos, programas y proyectos, los programas especiales de estímulos, los incrementos en el cobro de matrícula y servicios escolares, entre otras.

Es propiamente en el marco de esta política de restricción económica, donde el financiamiento es utilizado como instrumento para argumentar la elevación de la calidad académica y encuadrar a las universidades e instituciones de educación superior en el proyecto estatal de superación de la crisis. Bajo esta lógica, se pretende hacer funcionales las universidades mediante los programas de estímulos a la productividad y la evaluación de la calidad, controlando así el desempeño de alumnos, académicos e investigadores.

¹⁹⁵ Según se ha podido apreciar en estos últimos años, se trata de una tendencia generalizada. Como explica J. Mendoza Rojas: "En los países de América Latina, en distintas modalidades, se están estableciendo nuevas formas de coordinación de la educación superior centradas en los procesos de evaluación y acreditación. Son ilustrativas las experiencias de Chile, Brasil y, más recientemente, Colombia y Argentina. Hoy en Centroamérica el tema es parte central de la agenda de transformaciones. Son numerosos los análisis realizados en los años recientes sobre las transformaciones que se están produciendo en la gestión de los sistemas, y el tema ocupa actualmente tanto a investigadores como a universidades y gobiernos."

De acuerdo con el autor, en el caso de México la política centrada en la evaluación como instrumento clave se ha diferenciado mediante procesos específicos dando lugar a una tipología diversa al respecto (evaluación institucional, evaluación de pares académicos, evaluación de proyectos, evaluación de programas de posgrado, evaluación del personal académico para acceder a estímulos). Asimismo, esta política ha propiciado la multiplicidad de instancias de participación, las más de las veces desarticulada, léase CONPES, COEPES, CORPES, CONAEVA, CIIES, CENEVAL, CONACyT, FIMPES, FOMES, SINNAPPES.

Por otra parte, la transición hacia un nuevo modelo de regulación de la educación superior ha generado una serie de conflictos acompañada de gran incertidumbre sobre las formas de control que habrán de presidir, tal vez por un largo período, la vida académica de las instituciones de educación superior. Cf. Apud MENDOZA ROJAS, J. "La evaluación de la educación superior... Op.Cit."

¹⁹⁶ Como parte de esta política centrada en la evaluación, se han definido diferentes estrategias para reglamentar el ingreso al bachillerato y a la licenciatura, así como la certificación de la calidad profesional. En el primer caso, se trata de la modalidad de examen único de carácter nacional e indicativo previo al bachillerato y a la licenciatura; esto con el propósito de obtener una calificación individual de los estudiante en relación a estándares de conocimientos y habilidades básicas. El procedimiento quedó a cargo del CENEVAL, entidad que comenzó a aplicar los exámenes en 1994.

En el segundo caso, nuevamente las instancias institucionales, con el apoyo de las entidades participantes y bajo los lineamientos gubernamentales, se han abocado a la tarea de preparar un examen general aplicable a los egresados del nivel superior, para responder a los siguientes objetivos: a) determinar si poseen los conocimientos y habilidades mínimos para el ejercicio adecuado de la práctica profesional; b) informar a la sociedad mexicana sobre

situación que ha generado expectativas, incertidumbres y desafíos, particularmente después de haberse dado a conocer las iniciativas oficiales del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, así como las políticas básicas en cuanto a cobertura, financiamiento, organización formación, investigación, entre otros rubros, generadas por organismos internacionales o multilaterales.¹⁹⁸

En una perspectiva general sobre este nivel educativo, puede decirse que el Estado -a través de la política educativa oficial observada en los últimos años- ha buscado establecer una vinculación más directa entre universidad, productividad económica y mercado laboral, en principio en favor de la estabilidad de la economía nacional.¹⁹⁹ Sin embargo, habrá de señalarse también que en las diferentes estrategias gubernamentales definidas no hay un reconocimiento de la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los diversas instituciones que componen la red de educación superior del país.²⁰⁰

la calidad de la educación superior y las acciones eficaces para mejorarla; c) informar al sustentante del propio nivel alcanzado. Estos exámenes ya han comenzado a aplicarse en diferentes escuelas y facultades de la UNAM (Contaduría, Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Medicina, Enfermería, Odontología, QFB), con la participación del CENEVAL. Cf. Ibidem.

¹⁹⁷ Esto último está vinculado estrechamente con el enfoque de la racionalidad técnica y los parámetros de eficiencia, desarrollo, calidad y progreso. Bajo esta lógica, la política educativa oficial ha impulsado la homogeneización de un plan de trabajo, estableciendo como prioridad las relaciones entre las instituciones universitarias y el ámbito empresarial, en principio, en el marco del Tratado de Libre Comercio. Actualmente, y de acuerdo con las estrategias definidas por el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, se ha afianzado en México un modelo empresarial para conformar las instituciones de educación superior.

Un claro ejemplo de ello es la orientación planteada en la "Presentación" del Documento de trabajo Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Cito: "En su propuesta titulada *Transformación productiva con equidad*, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sostuvo una idea central, en torno a la cual se articularon las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. [...] En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos. En este último ámbito, los rezagos en el eje educación-conocimiento comprometen posibles avances en otros aspectos de la incorporación y difusión del progreso técnico." Op. Cit., 15. (El subrayado es mío)

Más aún, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se observa como referente el Documento de la CEPAL, al adoptar los mismos ejes que permitan articular las metas y objetivos de las instituciones de educación superior con los intereses de la política gubernamental actual, bajo un idea de progreso y desarrollo. Actualmente se puede observar que la racionalización del financiamiento, entre otras de las estrategias política, ha fortalecido notablemente el área de las carreras técnicas que pretendidamente apoyaran el desarrollo económico del país.

¹⁹⁸ Al respecto puede consultarse: DIAZ BARRIGA, A. (1996). "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la Unesco". En: Momento económico. Información y Op. Cit. 2- 13.

¹⁹⁹ Un ejemplo de ello ha sido el impulso a la expansión de educación superior tecnológica, tanto en instituciones consolidadas (UNAM, IPN) como en planteles de reciente creación (p. ej., la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de México). Bajo esta lógica, la política estatal ha situado en un primer plano la formación muy especializada para así ajustar la producción universitaria, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo. Lo anterior sin agotar las posibilidades de una formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para educar un profesional capaz del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico. En tal sentido, puede observarse una vez más que las estrategias gubernamentales no habrían de ser iguales para todos los componentes del sistema técnico superior.

²⁰⁰ Conviene insistir de nuevo en el manejo ideológico recurrente que el gobierno, las empresas, los medios de comunicación masiva y las propias instituciones -entre otros actores sociales- han hecho de los siguientes planteamientos:

Es evidente que este complejo de estrategias impulsado durante los últimos años ha resultado congruente con el nuevo papel de un Estado mínimamente interventor y cada vez más evaluador, en coexistencia con otras acciones que son el producto de la inercia del papel tradicional de un Estado centralizador.²⁰¹ Así, sobresale el apoyo sin restricciones a un proceso nacional de evaluación junto con el impulso a procesos y procedimientos diversos de acreditación, a través de los cuales se busca asegurar pública e internacionalmente la solvencia académica de las instituciones de educación superior y de los programas académicos que éstas ofrecen.

2.3 Modelo de universidad.

Al hablar de modelo de universidad se hace referencia al tercer elemento de la trama que ayudará a comprender la complejidad de la formación profesional universitaria. Para ello es conveniente retomar la noción de modelo, vista en términos del esquema básico de una entidad, su figura o concreción esquemática con un patrón determinado de evolución. En este caso, un modelo universitario aglutina un complejo de ideales, voluntades, concepciones científicas y conocimientos disciplinarios, procesos estructurales y estrategias, cuya cristalización se da con la formación de los sujetos. Así y de acuerdo con Ardoino sobre el análisis de la perspectiva institucional, la concreción de un proyecto formativo tendrá lugar a partir de la organización e interacción de actores sociales en espacios específicos y coyunturas sociopolíticas, elementos todos ellos que constituyen esa red de relaciones que es la institución universitaria.²⁰²

Para su delimitación, el modelo de universidad puede definirse a partir de algunos referentes clave como son: el proyecto formativo, el desarrollo disciplinario, los procesos de institucionalización y la vinculación universidad-sociedad-Estado. En cuanto a su caracterización, ésta puede plantearse considerando rasgos específicos tales como: formas de organización, gobierno y trabajo académico, financiamiento, expansión institucional, crecimiento de matrícula, profesionalización, diferenciación y segmentación, politización, entre otros. Es con base en estos criterios y para efectos de este trabajo como se propone enseguida la delimitación de cuatro modelos de universidad, cuyo sentido es el de ofrecer un planteamiento esquemático que habrá

-
- a) Las dificultades para obtener empleo reflejan una deficiencia en la formación universitaria, y constituyen la expresión clara de la desarticulación entre escuela y aparato productivo, así como una deficiencia de los sistemas internos de trabajo de las instituciones universitarias.
 - b) La obtención del empleo es el indicador de la eficiencia del sistema de educación superior; entonces, las funciones de la universidad como el sentido crítico y la preservación de la cultura pasan a un segundo o tercer plano, o quedan eliminadas definitivamente, ante la finalidad exclusiva de la educación: preparar para el empleo.
 - c) Las instituciones de educación superior públicas federales o estatales, al igual que los institutos tecnológicos del nivel superior habrán de definir sus proyectos académicos e institucionales en función de las posibilidades del Estado para la creación de empleos, pero sobre todo de las exigencias de las empresas multinacionales que conforman el escenario económico mundial.

Todo esto ocurre pasando por alto la lógica del desarrollo de los mercados productivos y financieros que, por lo general, es totalmente distinta, caprichosa e indiferente no sólo al desarrollo de las instituciones de educación superior, sino a la evolución sociohistórica de la sociedad misma.

²⁰¹ Esta situación es ya una realidad. Como explica J. Mendoza Rojas: "Las políticas de "fomento a la competitividad y la apertura" que se han aplicado desde principios del decenio de los noventa, [...] se acercan al modelo del Estado evaluador, al retomar de éste los instrumentos de incentivos al desempeño, la información y los contratos para realizar proyectos estratégicos." MENDOZA ROJAS, J. "La evaluación de la educación superior... Op. Cit.", 13.

²⁰² Cf. "Cap. 1. Consideraciones teórico-conceptuales preliminares para el estudio de caso. Institución e institucionalización, 16-20.

de vincularse con los rubros antecedentes al caracterizar las tendencias de formación profesional universitaria.

* **Modelo de universidad tradicional.** Este primer modelo alude, en el caso de la Universidad Mexicana, a una entidad estructurada al combinarse la herencia histórico-cultural de las universidades europeas bajo la tradición formativa humanista, cultural y enciclopédica que signó la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México (1553), con el “gesto napoleónico” característico de la creación de las universidades nacionales en América Latina (siglo XIX).²⁰³ Sus antecedentes están dados con la forma como las universidades llegaron al Nuevo Mundo,²⁰⁴ los avatares vividos a lo largo de más de trescientos años de vicisitudes de un país en la lucha por definir su calidad de Estado y las formas de gobierno²⁰⁵ hasta llegar a la creación de la Universidad Nacional de México en 1910 por Justo Sierra.

El proyecto formativo en este modelo reúne dos tradiciones universitarias europeas. La primera de ellas es la tradición alemana de la universidad liberal moderna, en la cual se concilian la concepción espiritual de la cultura y el valor del saber en sí mismo, la libertad individual en el trabajo intelectual y la autonomía de las universidades en relación con el Estado. La segunda es la tradición francesa, en la cual la influencia positivista representó la esencia en los planteamientos sobre la enseñanza, los métodos y la demarcación de los espacios para la educación superior. Así, el cultivo del espíritu y la búsqueda del saber para la formación del hombre culto en un ambiente de libertad, se combinaron con el establecimiento de una institución superior diversificada en cuanto a su estructura, organización y finalidad (universidad napoleónica), pero además en el marco de un proyecto de educación nacionalista de élite.

Desde los comienzos de la Revolución Mexicana y hasta después de iniciada la década de los años cuarenta, la Universidad Nacional de México se distinguió por las funciones de la alta cultura a las que se le destinó, su carácter elitista, su profesorado formado en el seno de las profesiones liberales y por su ideología espiritualista. En el contexto sociopolítico nacional por el que atravesaba el país hasta llegar a la consolidación del Estado Revolucionario Mexicano, la Universidad Nacional no tuvo arraigo en los procesos de transformación que vivió el país. El modelo universitario tradicional se basó en la libertad de cátedra, la investigación y la difusión de

²⁰³ De acuerdo con J. J. Brunner, el “gesto napoleónico” consiste en “...pensar que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervisar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar, seguidamente, que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosas. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio al Estado.” BRUNNER, J. J. (1990). “Cap. I. Antecedentes históricos”. En: Educación superior en América Latina: cambios y desafíos, 28.

²⁰⁴ A diferencia del surgimiento de las universidades europeas, en América las universidades son importadas llegando ya como “producto previamente experimentado [...] transplantadas y recibidas aquí con el poder real y con la cruz [...] su establecimiento es otorgado *desde arriba* y *desde fuera*, por un acto administrativo. [La universidad] nació, más bien, de un acto de decisión de la autoridad.” Ibid., 16-17.

²⁰⁵ De los diferentes problemas que enfrentó la institución colonial durante este período de cierres y reinstalaciones, cabe resaltar las pugnas y conflictos surgidos entre los liberales y conservadores mexicanos del siglo XIX. Esta situación desembocó en la clausura definitiva de la Universidad en 1865, y en el establecimiento de otra escuela de enseñanza superior en los años que restaron al siglo pasado. Posteriormente, se dio la gestación de un nuevo proyecto impulsado por Justo Sierra que tuvo arraigo en la coyuntura política de la primera década de este siglo y llevó a la creación de la Universidad Nacional de México en 1910. Cf. GUEVARA NIEBLA, G. El saber y el poder, 11 y ss.

la cultura, aunque predominó casi exclusivamente la primera de estas tres funciones. Otro rasgo característico es el marcado acento profesionalizante de la instrucción; ramas del conocimiento como el derecho, la medicina y la ingeniería constituyeron los ejes centrales de las opciones formativas académicas.

* **Modelo de universidad modernizante.** Con este modelo se hace referencia a una entidad de organización más compleja, estructurada bajo diferentes concepciones académicas y formativas, y con una vinculación distinta entre la institución, la sociedad y el Estado.

El crecimiento de la población, los cambios en los procesos de producción económica, las nuevas relaciones de poder y gobierno, entre otros aspectos que dan cuenta de la complejidad en el desarrollo del país a mediados de este siglo, influyeron de manera decisiva en la Universidad Mexicana. Las opciones profesionales se diversificaron, nuevos sujetos se integraron a la institución, surgieron formas distintas de gobierno universitario, las burocracias profesionales cobraron presencia, hubo mayor demanda de los servicios educativos y la composición de la población estudiantil se modificó. Estos y otros rasgos más dieron lugar a un modelo distinto y más acorde con el momento sociohistórico: el de la universidad modernizante.

A diferencia del modelo tradicional, en este modelo el proyecto formativo está basado en la formación de cuadros profesionales necesarios para que el país afronte los problemas del desarrollo económico generados en una etapa de crecimiento vertiginoso de la industria y de la burocracia estatal. Este modelo supone, entonces, una organización cultural compleja que incluye la expansión y reorientación de las instituciones educativas, su reorganización y racionalización para un funcionamiento eficiente, el soporte de la planeación y la definición de nuevos programas académicos, de investigación y de difusión. Nuevos actores aparecieron en este escenario: los técnicos y especialistas en la planeación para el avance del conocimiento y, lo que es más, en la negociación de formas de financiamiento para el desarrollo y permanencia de las instituciones. Asimismo, diferentes problemas políticos surgieron en el seno de la actividad académica alterándola notablemente (p. ej. conflictos de estudiantes, académicos y personal administrativo). El desarrollo institucional que tuvo lugar a partir de procesos como el de la masificación universitaria, el sindicalismo, la negociación en las formas de gobierno, pueden considerarse como las múltiples aristas de un modelo en el que han estado presentes el Estado, las organizaciones sociales y la opinión pública.²⁰⁶

* **Modelo de universidad departamentalizada.** Se trata de un modelo definitivamente más desarrollado en cuanto a su organización y diversificación a partir de las especialidades disciplinarias. Esta red sistémica de servicios educativos institucionales es el resultado de un avance importante en materia de planeación de las instituciones de educación superior bajo la lógica de la departamentalización, es decir, de los compartimentos específicos con tareas precisas de planeación, organización, administración, evaluación y control.²⁰⁷

La articulación del trabajo académico en estos sistemas educativos está dada a partir de la disciplina, puesto que son los campos de conocimiento y los saberes los que habrán de regular el trabajo, no así las instituciones. La valoración sobre el desempeño académico, los procesos de

²⁰⁶ Cf. BRUNNER, J. J. (1987). "II. Los Modelos de Universidad/Desarrollo". En: Universidad y sociedad en América Latina, 29-66 y CASILLAS, M. "Notas sobre el proceso de... Op. Cit."

²⁰⁷ Para la delimitación de este modelo, cf. BRUNNER, J. J. (1988) "Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior" y CLARK, B. (1991) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.

integración de los actores universitarios (académicos, alumnos), las diferentes formas de poder y autoridad, su relación definitoria con la política educativa global dan cuenta de un modelo totalmente ajeno a los dos anteriores, productos del contexto sociohistórico mexicano por su tradición y desarrollo.

La universidad departamentalizada representa un modelo tendente al universalismo, a la afinidad selectiva, a la racionalidad propia de las sociedades contemporáneas, en donde el ideal de institución universitaria es la moderna administración multi-campus conformado por diversos departamentos, múltiples carreras técnico-profesionales, ingreso restringido y costo significativamente alto de los estudios. El trabajo académico al interior de cada departamento puede ser de tipo individual, colegiado o gremial. Los problemas que pudieran generarse en los diferentes niveles o establecimientos del sistema habrán de ser resueltos en esos mismos niveles por estructuras decisorias. La oferta educativa se presenta como un mercado de servicios abocado la preparación de cuadros profesionales y técnicos en campos específicos de conocimiento, para una inserción laboral posterior en servicios públicos y empresas privadas. En el proyecto formativo no se considera ya la preparación de recursos humanos o la difusión de la cultura nacional, sino la distribución, el manejo y el uso de los recursos financieros dentro de los sectores público y privado.

Por sus formas de gobierno y obtención de financiamiento, este modelo cobra una mayor autonomía en términos reales, aunque en general, es también un sistema complejo, de base pesada y de acoplamiento flojo con otras instancias estatales y públicas. Los ejemplos más representativos se han encontrado en los sistemas académicos de Estados Unidos, Chile e Italia.

* **Modelos universitarios innovadores.** En este esquema, característico de los años noventa, se consideran los centros de investigación, innovación y desarrollo (CIID), las universidades tecnológicas (UT), los institutos tecnológicos regionales (ITR), las incubadoras de empresas de base tecnológica (EBT), los parques tecnológicos (PT) y los tecnopolos, todos ellos inspirados en las universidades estadounidenses y asiáticas pero sin tradición formativa aún. A esta diversidad se añaden los planes y programas de desarrollo económico, educativo, de productividad y capacitación, basados en ciencia y tecnología en general, y en informática y telecomunicaciones en particular. Su origen puede rastrearse en los sistemas universitarios de países como Estados Unidos, Corea, Taiwán y Malasia, en donde se proponen como modelos a seguir porque representan el más alto grado de avance de las sociedades modernas, al preocuparse no sólo por afianzar una base tecnológica para la economía (nacional e internacional), sino además porque constituyen los centros más importantes para la investigación y la innovación en diversos campos científicos del conocimiento.²⁰⁸

El soporte y esquema de estas instituciones de educación superior es netamente empresarial, administrativo y técnico. Este modelo innovador reconoce el papel de las universidades como espacios de generación del conocimiento -en donde el producto más valioso es la inteligencia educada, recurso del que dependen el desarrollo y los demás recursos-, así como el avance de la ciencia y la tecnología. Pero además, busca ampliar su

²⁰⁸ Cf. ACUÑA, P. (1993). "Vinculación Universidad-Sector Productivo". En: Revista de Educación Superior, 125-150; ALTBACH, Ph. G. (1995). "Higher education, democracy and development: implications for newly industrialized countries". En: Educación superior y sociedad, 3-26; DIDRIKSSON, A. (1995). "Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de integración". En: Educación superior y...Op. Cit., 53-84; MORENO MORENO, P. "La vinculación educación-empleo y el PDE 1995-2000". En: Revista Perfiles Educativos, 3-9; RAMIREZ BONILLA, J. J. (1995) "Educación y desarrollo económico en la región del Pacífico asiático: las experiencias de Taiwán y Malasia". En: Educación superior y...Op. Cit., 27-52.

difusión y actualización al convertir las instituciones en centros para el desarrollo global de la ciencia, la investigación y de fuentes de financiamiento diversificadas. Con la implantación de dicho modelo se prevé dejar atrás al sistema educativo tradicional y rígido, al tener como base las relaciones impulsadas por la revolución tecnológica industrial, la transformación del trabajo humano, la innovación, la investigación y el desarrollo.

Así, los proyectos y políticas locales, nacionales y mundiales de los últimos años se han abocado a fomentar el arraigo de estos centros financiados, en donde habrán de prepararse los cuadros profesionales requeridos para los procesos de reconversión industrial y tecnológica.²⁰⁹ Su organización académica ha adoptado modelos administrativos gerenciales y esquemas de racionalización que desplazan las estructuras tradicionales de las universidades.

Los principios que orientan estos modelos son la internacionalización de la educación superior y la colaboración ampliada para el desarrollo de la investigación la ciencia y la tecnología. Entre las estrategias para su fortalecimiento destaca la oferta de educación de alta calidad, capacitación y oportunidades de investigación, usando los avances y nuevos desarrollos en la tecnología y la electrónica de las telecomunicaciones para trascender las fronteras nacionales. Otro aspecto notable ha sido el de las alianzas estratégicas entre sectores (educativo, empresarial, multinacional) para fortalecer la base científica y tecnológica de la industria en el primer mundo, acrecentar la competitividad y extender proyectos que mejoren la integración económica regional.

* * *

Para concluir este rubro, habrá de considerarse que en el caso de la formación profesional universitaria en nuestro país se ha imbricado no sólo la transición del modelo de universidad tradicional al modernizante, sino la coexistencia de ambos en un bloque que se resiste a la tendencia de implantar acríticamente los otros dos modelos.

A lo anterior se añade que, en el caso mexicano, las relaciones universidad-Estado-sociedad se han caracterizado por grandes desencuentros. En la historia de esas relaciones existe una especie de comportamiento cíclico de las partes, en la que es evidente el afán gubernamental por imponer formas de trabajo a las instituciones de educación superior, ya sea para subordinarlas a los grandes esfuerzos estatales —como sucedió con la llamada educación socialista del cardenismo—, como para disfrazar de modernización un proceso de imitación de las universidades extranjeras, tal y como ocurre actualmente.

De hecho, durante la década de los noventa, universidades e instituciones han enfrentado una apologética exaltación de las virtudes del mercado, y en pleno proceso de privatizaciones, desregulaciones, búsquedas de eficiencia y de libertades individuales, en el estruendoso repliegue de la intervención económica estatal. Han sido diversos los instrumentos

²⁰⁹ Un claro ejemplo de esto puede encontrarse en la propuesta de la CEPAL. En ella se enfatiza el desarrollo de acciones alternativas para fortalecer la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura a la economía internacional y al progreso técnico en el ámbito empresarial, sobre la base de la formación de recursos humanos que generen el desarrollo y el acceso a nuevos conocimientos. Cf. CEPAL. Educación y conocimiento... Op. Cit.

oficiales más importantes, empleados con el propósito de someter a la universidad pública a los imperativos de un nuevo gran organizador de la vida económica y social: el mercado.

No hay que olvidar tampoco los excesos, trampas y simulaciones que acompañan a la llamada política científica del gobierno mexicano. En este sentido se insiste, una vez más, en la necesidad urgente de recuperar la dimensión social y humana de la universidad pública para la formación de los seres humanos, que vaya más allá del sentido utilitario de la preparación que actualmente se está impulsando y de empeñar los mejores esfuerzos en su defensa.

2. La perspectiva sociocultural que, imbricada con la humanista, propone como finalidad la formación de profesionales requeridos por el Estado, poseedores de una cultura general y un conocimiento experto (especializado) en alguna dirección especial (ámbito o campo). En esta dimensión se ubican los fines secundarios, mismos que habrán de corresponder con un doble requerimiento: el interés personal y las necesidades sociales. De acuerdo nuevamente con G. Hierro "...los fines secundarios de la educación superior son los fines que el Estado debe plantear para sus ciudadanos, plasmados en sus instituciones de educación superior, unidos dialécticamente a sus intereses personales."²¹³

Desde esta doble dimensión destaca, una vez más, en el papel que juegan las instituciones de educación superior (escuelas y universidades), al constituir los espacios por excelencia en los que la formación profesional ha quedado asignada como tarea primordial. Se habla aquí concretamente de la institución universitaria por ser el marco que —en nuestro país— histórica y socialmente le ha otorgado a la formación el carácter de profesional,²¹⁴ sin desconocer las demandas que han signado la trayectoria de toda profesión, influida además por la dinámica del mercado ocupacional, en el contexto de las sociedades contemporáneas actuales.

Ahora bien, en cuanto a la formación profesional universitaria en educación es pertinente enfatizar la diferenciación entre campo disciplinario y profesión. Si se parte de considerar esta rama de la formación como campo de conocimiento especializado derivado de la reflexión sobre la enseñanza, la escuela y la práctica educativa en general, por consiguiente la formación de este profesional a la luz de una perspectiva disciplinaria apunta a un conocimiento actualizado, científico y fundamentalmente articulado en lo conceptual, ligado a una teoría del conocimiento, en el marco del desarrollo epistemológico del conocimiento sobre lo educativo. Por otra parte y bajo un enfoque predominantemente profesionalizante, dicha formación profesional ha quedado orientada básicamente hacia la impartición de conocimientos técnico-profesionales mediados por una habilidad, es decir, a un cúmulo de conocimientos técnicos, pragmáticos, eficientes y sobre todo simplificados. Esta situación puede explicarse al considerar, por una parte, las

²¹³ Sobre esta conjunción de los intereses personales con las necesidades sociales, la autora puntualiza: "La función social de la educación superior consiste primordialmente en la investigación, la discusión y el análisis de los problemas de la realidad social; la búsqueda e instrumentación de soluciones a esa problemática, con base en la crítica de la realidad. El deber de ofrecer soluciones realistas y científicas que no obedezcan a intereses partidistas, sino *utilitarios*, en el sentido primario del concepto, es decir, que se encaminen al logro del mayor bien para el mayor número.

"El interés personal, como antes apuntamos, se prueba en la organización, en la disciplina del verdadero yo interior, [...]. En la toma de posesión de la propia personalidad que ha conquistado una conciencia superior, gracias a la cual cada uno logra comprender su propio valor histórico, su propia función en la vida, sus deberes propios así como sus propios derechos." *Ibid.*, 24.

En esta afirmación puede apreciarse además la concordancia con la delimitación gadameriana sobre la formación como ascenso a la generalidad, desarrollada en el primer capítulo.

²¹⁴ De acuerdo con Díaz Barriga: "La Universidad Mexicana ha sido uno de los ámbitos considerados tradicionalmente responsables de la formación de profesionales." De esto se desprende el carácter profesionalizante de la universidad mexicana pues, como indica el autor, dicha institución está "...centrada en la formación de profesionales más que en la investigación. Esto permite comprender la separación que existe entre los espacios e instancias de investigación y los de docencia, así como el aislamiento que tiene cada una de las entidades que la conforman: facultades, escuelas, institutos y centros." Cf. DIAZ BARRIGA, A. (1995). "Cap. 1. Contexto: la transformación de la universidad pública en la política neoliberal". En: Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones, 15, 17.

demandas del mercado laboral y, por la otra, las condiciones de desarrollo de la propia institución universitaria.²¹⁵

Conviene enfatizar entonces, cómo este contraste revela un problema complejo en cuanto a los fines de la formación del profesional de la educación, toda vez que se dificulta precisar cuál debe ser la tarea de la universidad. Es decir, si la formación universitaria habrá de ceñirse a las demandas del mercado profesional, con lo cual la institución deviene en una escuela politécnica más, o bien, si la universidad está en condiciones de asumir y articular la tarea de desarrollar el campo pedagógico como un campo de conocimiento, en el marco de las tradiciones académico-disciplinarias de la propia institución.

En suma, al ubicar la formación profesional universitaria en educación como la complejidad de procesos de apropiación por parte de un actor social, no sólo entran en juego los procesos formativos de carácter institucional. De hecho, este conjunto de procesos forma parte y es el resultado de una trama de relaciones sociales, políticas y económicas en un contexto histórico determinado.

A partir de la revisión anterior, se ha propuesto articular la noción de **tendencias** con el concepto de **formación profesional** en el contexto de la educación superior en México durante un período de más de seis décadas, nexo que permitirá construir la categoría *ad hoc*: **tendencias en la formación profesional**. Es en este sentido como habrá de comprenderse la formación profesional universitaria en educación, vista a la luz de la trayectoria de la educación superior en el México contemporáneo, y esta última a su vez, al quedar situada en el contexto socioeconómico y político de los periodos históricos acotados en el capítulo anterior. Todo esto ha permitido delimitar básicamente cuatro tendencias formativas:²¹⁶ liberal (antes de 1955), modernizante y tecnocrática (1955-1970), técnico-científica (1970-1982) y tecnoproductivista (1982 en adelante).

Y aun cuando fijar cortes o etapas a toda sucesión de hechos resulta un tanto arbitrario, también se puede observar que en una revisión histórica guiada por categorías analíticas es posible trascender de la mera adición sistemática de unos hechos a otros, o la sustitución de ciertos elementos en juego. Con base en esto último y para efectos de este trabajo, las

²¹⁵ El señalamiento sobre esta contradicción entre campo de conocimiento y mercado ocupacional se anticipó en el tratamiento sobre la formación propuesto en el primer capítulo. Más aún, desde una perspectiva histórica es posible comprender la disyuntiva de la formación universitaria, en el sentido de articularla al desarrollo de un campo de conocimiento, o bien de circunscribirla a las demandas de un mercado laboral. Como expresa Díaz Barriga: "...una historia de la universidad mostraría que en sus primeras etapas el trabajo universitario estaba vinculado con el desarrollo del conocimiento. El pensamiento liberal le añadirá la necesidad del libre examen de las ideas (con independencia de cualquier prejuicio ideológico). Es sólo con el desarrollo de las escuelas politécnicas, la conformación histórica de las profesiones y la génesis de la universidad norteamericana, cuando la tarea universitaria se circunscribe a la formación profesional. Algunos de los viejos saberes universitarios no encajan en esta visión de mercado ocupacional, por ejemplo la filosofía." DIAZ BARRIGA, A. (1989). "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación", 113

²¹⁶ Quiero destacar que inicialmente esta delimitación quedó definida desde el primer documento entregado a la revisión (noviembre de 1994), y más adelante se retomó como esquema general para sustentar el trabajo en coautoría "Tendencias en la ...Op. Cit." (1996). Asimismo, y para efectos de este trabajo, he considerado básicamente proponer la caracterización de la tradición disciplinaria referida a las disciplinas sociales y humanísticas, enfatizando desde luego la formación profesional en pedagogía y/o ciencias de la educación; pues si bien en la primera tendencia se mencionan como ejemplo las profesiones liberales (medicina, derecho, ingeniería), para el caso de cualquier otra licenciatura la reflexión y el análisis que aquí desarrollo se podrían vincular, confrontar o enriquecer con investigaciones o estudios específicos.

tendencias en la formación profesional universitaria se han delimitado al considerar la articulación de los siguientes aspectos:

- a) los modelos de desarrollo económico, social y político del país, en el marco de las políticas económicas internacionales;
- b) las condiciones sociohistóricas nacionales;
- c) las demandas de los actores sociales;
- d) el proyecto ideológico de determinado modelo de universidad;
- e) los juicios y la evaluación sobre la eficacia de la universidad derivada de patrones sociales, a su vez resultado de la confrontación de fuerzas políticas e ideológicas en distintos momentos históricos;
- f) los modelos educativos nacionales y extranjeros y su influencia en los ámbitos intelectual y académico, y
- g) el origen, desarrollo e institucionalización de la disciplina y su resignificación como profesión.²¹⁷

Bajo esta lógica, es posible perfilar las tendencias formativas con mayor claridad al analizar los diversos conjuntos de sucesos y su convergencia en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas. Sólo entonces puede apreciarse que en una determinada tendencia se da una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en momentos y espacios completamente diferentes.²¹⁸

3.1 Tendencia de formación profesional liberal (antes de 1955).

En esta tendencia se ubica, por una parte, la tradición característica de una preparación de corte cultural y enciclopédico con una fuerte carga humanista, basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual. En este tipo de formación se combinaron principios tales como el cultivo del saber por el saber mismo y la formación intelectual y espiritual del ser humano, desligando la preparación profesional de toda problemática referente al desarrollo material de la nación. Por otra parte, se sitúan las profesiones propias de la tradición formativa (medicina, abogacía, ingeniería) símbolo de los intereses dominantes de los grupos

²¹⁷ Sobre los conceptos de “disciplina” y “profesión”, cabe recordar que tanto en el primer capítulo como en éste he incluido algunas precisiones básicas. Una diferenciación adicional que retomaré para apoyar el desarrollo de las tendencias de formación profesional es la propuesta por J. J. Brunner al señalar que la disciplina constituye una “tradición comunal de procedimientos y técnicas para abordar problemas teóricos o prácticos comunes”, en tanto que la profesión representa un “conjunto organizado de instituciones, roles y hombres cuya tarea es aplicar esos procedimientos y técnicas a los problemas de la disciplina”. Considero que este señalamiento es pertinente para conservar la perspectiva entre los problemas de conocimiento ubicados en el desarrollo epistemológico de una rama o campo del saber que agrupa conocimientos diversificados de manera sistemática, y el manejo, la aplicación y la demostración de conocimientos, habilidades y actitudes propios de una ciencia o disciplina en un ámbito laboral específico. Brunner, retomando a Toulmin, explica que estos referentes (disciplina y profesión) ligados a un tercer elemento, los ideales intelectuales o ambiciones explicativas, permiten comprender la relación histórica entre un grupo de científicos e intelectuales, el mundo que estudian, el avance del conocimiento y la formación profesional que ofrecen las instituciones. BRUNNER, J. J. Los orígenes de la sociología...Op. Cit., 27-28.

²¹⁸ Como expresa Tenti con esta idea: “Se trata de objetos construidos mediante la realización de cortes transversales sobre la malla espesa del tiempo histórico social.” TENTI, E. El arte del...Op. Cit., 23. (El subrayado es mío)

universitarios liberales, que finalmente institucionalizaron²¹⁹ en escuelas y facultades el proyecto de formación profesional universitaria liberal.²²⁰

Conviene destacar que en el discurso de esta tradición formativa se articularon diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX (liberalismo, positivismo, racionalismo, neokantismo²²¹). Así, la educación universitaria -restablecida en 1910- combinó los fundamentos teóricos y técnicos de la universidad liberal moderna (libertad individual en el trabajo individual para la elaboración de la ciencia, el avance del conocimiento y el desarrollo de la técnica), con los principios positivistas cristalizados en la incorporación de los espacios escolares de las diferentes ramas del saber (medicina, ingeniería, jurisprudencia, comercio, arquitectura, veterinaria, agricultura), en una sola institución educativa: la Universidad Nacional.²²²

El ateneísta P. Henríquez Ureña (1884-1946), uno de los más célebres impugnadores del positivismo en la educación mexicana, destacó que la universidad sería la institución por excelencia para cumplir los fines de “alta cultura” y de “cultura técnica”, pues en teoría la universidad estaba destinada únicamente a la alta cultura, a la investigación y al conocimiento desinteresado. Sin embargo, señalaba, a lo largo de su historia esta institución también se había ocupado de la cultura técnica y práctica denominada educación profesional; y aun cuando coincidiesen en un mismo espacio, la alta cultura y la cultura profesional no eran, ni serían, de ninguna manera idénticas.

²¹⁹ De acuerdo nuevamente con Ardoino (poder, autoridad y autonomía conjugados en la institución), y también con S. Einsenstadt (formas y empresarios institucionales, bienes institucionalizados).

²²⁰ Así, explica M. Casillas, “Formar al hombre culto y no al especialista implicaba el predominio de los conocimientos generales en un reducido marco de opciones profesionales: la medicina y la abogacía representaban los ejes profesionales de la formación académica.” CASILLAS, M. “Notas sobre el proceso de... Op. Cit.”, 126.

²²¹ A modo de precisión habrá de señalarse que el neokantismo o “retorno a Kant”, representó un movimiento filosófico surgido en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX cuyos representantes fueron W. Windelband y H. Rickert de la Escuela de Baden. En palabras de L. F. Aguilar, el “retorno a Kant” no es únicamente remontarse de nuevo a la “razón pura”, a la trascendentalidad de la pura naturaleza racional. Cito: “La intención del retorno consistía, al contrario, en reconocer la aparición y vigencia de la “razón histórica” (*historische Vernunft*) y de su producción científica, pero también en reconocer la exigencia de medir críticamente su consistencia e inaugurarla como conocimiento verdadero. En este sentido, el retorno a Kant era entendido como una reflexión sobre el propio tiempo y su conciencia teórica y práctica, con la finalidad de fundamentar y establecer su verdad.” Bajo esta perspectiva neocriticista, la crítica: “...debía abrazar simultáneamente la realidad que la ciencia histórica tiene como objeto de conocimiento, así como su nueva forma de pensar, ligada a una nueva comprensión del sujeto científico como *sujeto histórico*. [...] En resumen, la cuestión central del neokantismo consiste en la pregunta: ¿bajo cuáles condiciones incondicionadas (universales y necesarias) la historia es ciencia, conocimiento verdadero y válido? Desde esta posición de principio, el neokantismo de Windelband y Rickert considera que el nuevo problema del conocimiento histórico y social, planteado por los resultados del rápido desarrollo de las disciplinas del mundo humano durante el siglo XIX, es sólo un problema particular, de ningún modo excepcional, que se inserta dentro del ámbito más amplio de la teoría crítica del conocimiento. Si hay alguna novedad en el asunto de las llamadas “ciencias históricas” o “ciencias sociales” es sólo el hecho de que ofrecen un *nuevo objeto o materia* para la reflexión de la teoría crítica, dado que Kant había equiparado limitadamente el conocimiento con el universo de las ciencias de la naturaleza.” AGUILAR VILLANUEVA, LUIS F. (1988). “Neokantismo, teoría económica de C. Menger y otras fuentes”. En: Weber: la idea de ciencia social. Volumen I. La tradición, 167-168, 171-172.

Cabe enfatizar también que en el contexto mexicano, el neokantismo dio un nuevo aliento al movimiento cultural y filosófico de los años treinta y cuarenta.

²²² El enlace entre esta tendencia y el modelo de universidad tradicional es evidente. Como explica A. Díaz Barriga al respecto: “Esto permite comprender la separación que existe entre los espacios e instancias de investigación y los de docencia, así como el aislamiento que tiene cada una de las entidades que la conforman: facultades, escuelas, institutos y centros. Este aislamiento provoca que cada facultad sea vista como una entidad en sí misma y que se dificulte el establecimiento de formas de trabajo entre ellas.” DIAZ BARRIGA, A. Empleadores de... Op. Cit., 17. (El subrayado es mío)

Posteriormente, diversos rasgos ideológicos de corte nacionalista acordes con el movimiento de la Revolución Mexicana influyeron en la formación universitaria,²²³ aun cuando la Universidad Nacional fuese vista durante los años posteriores a la lucha armada como una institución reaccionaria e incluso contrarrevolucionaria.²²⁴ En tal contexto, los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación quedaron ligados estrechamente a esta tendencia formativa como elementos sustanciales del modelo tradicional de universidad, reafirmando así su carácter de institución vinculada al saber y cuya tarea esencial era la transmisión enciclopédica del conocimiento. Según M. Casillas:

La figura principal del proceso de enseñanza era el catedrático, aquel personaje culto que se dedicaba a la docencia como parte de la construcción de un prestigio social y su legitimación ante la sociedad como intelectual. Muy frecuentemente los catedráticos se entregaban a la educación para complementar sus actividades; también había los especialistas en diversos campos que llegaban a la universidad con un prestigio conseguido en la práctica profesional. Los postgraduados eran raros, casi siempre provenientes de familias aristocráticas y educados en el extranjero.²²⁵

De los catedráticos más notables en este período destacaron filósofos, juristas, historiadores, literatos y científicos, pertenecientes a tres generaciones de intelectuales que coincidieron en el escenario cultural de los años veinte,²²⁶ a su vez formadoras de otras generaciones que sobresalieron entre la década de los treinta y los cincuenta en México.²²⁷ Durante todos estos años el desarrollo disciplinario tuvo como base la perspectiva científica del

²²³ Esta influencia se debió principalmente al carisma e ideología de un personaje de la talla de José Vasconcelos, "primer artífice de la educación nacional moderna", rector de la Universidad Nacional y posteriormente Secretario de Educación Pública. Como indica Guevara Niebla: "El espiritualismo encontró, es cierto, un punto de contacto con el Estado de la Revolución de Vasconcelos, personaje excepcional en el que se reunían de manera extraña la fuerza y el impulso del fenómeno revolucionario con una visión mística del mundo y que generó, por así decirlo, una *opción populista* para el espiritualismo. Pero si todo esto fue posible, no puede negarse que el espiritualismo universitario contradecía en esencia el discurso político populista del poder revolucionario dentro del cual se presentaban en el lugar prioritario los problemas del desarrollo económico nacional y la atención a las necesidades materiales de las masas populares." GUEVARA NIEBLA, G. El saber y el... Op. Cit., 51.

²²⁴ La autonomía universitaria (1929), el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos (1933) y la polémica Caso-Lombardo (1933) fueron los acontecimientos más relevantes de la época que dan cuenta del abismo ideológico existente entre la Casa Máxima de Estudios del país y el Estado de la Revolución Mexicana. Al respecto, cf. Ibid, 66 y ss. ROBLES, M. Educación y... Op. Cit., 137 y ss.

²²⁵ CASILLAS, M. "Notas sobre el proceso de..." Op. Cit., 126.

²²⁶ Se trata de la llamada "Generación Crepuscular del Modernismo" (1905), la del "Ateneo de la Juventud" (1909: Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Samuel Ramos, Martín Luis Guzmán, entre otros) y la "Generación de los Siete Sabios" (1915: Alfonso Caso, Manuel Gómez Morín, Daniel Cosío Villegas, Narciso Bassols, Vicente Lombardo Toledano, Miguel Palacios Macedo y Octavio Medellín Ostos).

²²⁷ Es el caso de la "Generación del 29" la cual, según T. de Jesús Pérez, "...estuvo integrada casi en su totalidad por la naciente clase media formada por profesores, técnicos, escritores, ideólogos de la Revolución, dirigentes de organizaciones políticas y del nuevo aparato estatal, que depositaron en la cultura y en la educación sus deseos de construir un nuevo orden social más justo y equitativo. Las exigencias de esta clase encontraron su mayor tradición en las tareas racionalizadoras de la función intelectual." De acuerdo con la autora, esta generación "...aprendió del humanismo optimista y piadoso de José Vasconcelos, la importancia de la cultura y educación nacional para la formación del Estado-nación; de Antonio Caso y Ezequiel Chávez la necesidad de abrirse a la circunstancia externa y a la cultura universal." PEREZ, T. DE JESUS (1997). Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México. Configuración de un campo disciplinario, 26, 27.

conocimiento aunada a una postura ética y filosófica para la construcción y difusión de los discursos propios de ciencias y disciplinas, particularmente de las sociales.

Así pues, ramas como la filosofía, la historia, el derecho y las humanidades constituyeron el elemento generador de polémicas y actitudes ideológicas que propiciaron el quehacer de intelectuales y académicos; esta coyuntura sirvió para abrir paso a los estudios en ciencias sociales con personajes formados en el extranjero, quienes alentaron la creación de instituciones enfocadas al análisis social.²²⁸ Los pensadores de esta época llevaron a cabo acciones tales como la difusión del discurso social a través de la cátedra universitaria, el ejercicio profesional, los ensayos, publicaciones y artículos periodísticos y su impulso a través del quehacer editorial, actividades todas ellas características de esta tradición disciplinar en un momento histórico en el cual la delimitación del trabajo intelectual era aún muy reducida. Como explica F. J. Paoli acerca de estos actores sociales:

Son los mismos hombres los que crean las instituciones de la cultura en el México posrevolucionario, las dirigen y les dan su estilo característico. Son los que dirigen la educación, piensan públicamente, dictan cátedra, investigan, debaten escriben en los periódicos, hacen los libros sobre la "realidad nacional", al mismo tiempo que ocupan puestos políticos, sindicales, administrativos y diplomáticos del más alto nivel.²²⁹

De manera gradual e irreversible las humanidades y las ciencias sociales, estrechamente ligadas en la producción filosófica, ética y literaria de la época, comenzaron a diferenciarse al tener una mayor presencia la teoría económica, sociológica, psicológica y política más influyente en Europa y Estados Unidos, así como los trabajos más destacados de los científicos sociales de esas sociedades. Fue entonces como el desarrollo disciplinario en el campo de lo social permitió construir un discurso científico propio, a través de proyectos específicos impulsados por las diferentes comunidades científicas y profesionales sobre bases institucionales.

Por otra parte y no obstante el impulso a los procesos de industrialización que caracterizó la política económica de este período, el énfasis en la formación profesional liberal –vista como aristocrática y de tipo contemplativo– por sobre la formación de técnicos perduró hasta mediados de la década de los cincuenta. Esto último en concordancia con las pautas liberales implantadas por los grupos que controlaron a partir de entonces la Universidad y el Estado de la Revolución, toda vez que definieron la política educativa encaminada a alcanzar la pretendida unidad nacional. Fue éste el momento en el que tuvo lugar el “despegue” del crecimiento de la enseñanza superior, situación atribuible a la transformación económica y social por la que atravesaba el país en aquellos años y ante la cual el Estado no respondió con las acciones educativas debidamente planificadas. De hecho, hacia finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta la ampliación del sistema de educación superior descansó sobre la base de canalizar la demanda educativa hacia la Universidad Nacional, así como de crear en los estados del país nuevas universidades de corte liberal, al estilo de esta institución.

²²⁸ Me refiero a las instituciones fundadas durante este período, como fueron el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939), el Colegio de México (1940), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (1942), el Instituto Nacional Indigenista (1948) y, en el seno de la propia Universidad Nacional, el Instituto de Investigaciones Sociales (1930), la Escuela Nacional de Economía (1935) y la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951). Al respecto, ver las notas 146 y 149 de este capítulo.

²²⁹ PAOLI BOLIO, F. J. (1990). “A manera de prefacio. Desarrollo de las ciencias sociales (visión introductoria)”. En: Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México, 57-58.

Ahora bien, para caracterizar la formación profesional universitaria en educación en el marco de esta tendencia formativa, conviene mencionar brevemente algunos aspectos referidos al origen y desarrollo del campo pedagógico en México, dado que constituyeron el antecedente de la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria, además de entretenerse con los conocimientos sobre lo educativo que configuraron y legitimaron el estudio de la disciplina en este nivel.

Desde sus inicios, el desarrollo de la pedagogía como disciplina en nuestro país ha estado estrechamente ligado a los principales acontecimientos sociopolíticos, históricos y culturales desde la segunda mitad del siglo XIX, en tanto que ha respondido de manera significativa a la política del Estado mexicano. Más antes de ese momento histórico, los elementos que configuraron conceptualmente el campo pedagógico pueden situarse por lo menos en el último tercio del siglo XVIII. Pues de acuerdo con J. Granja, desde ese entonces el empleo de nociones como “establecimiento”, “escuela”, “veedor”, “maestro”, “ramos de enseñanza” e “instrucción”, efectuado sin la base de una teoría pedagógica formalizada, sentó el precedente de una configuración más depurada de los conceptos de “método”, “contenido”, “enseñanza”, “educación” y “pedagogía”.²³⁰ Fue así como, hacia finales del siglo XIX, estas conceptualizaciones permitieron la formulación de problemas que orientaron la reflexión pedagógica y definieron el perfil de la educación moderna en el México del nuevo siglo, al menos por lo que toca a aspectos como el alcance y la difusión de los servicios escolares, los métodos de enseñanza adecuados, la organización y extensión de los servicios educativos, su obligatoriedad y uniformidad.

En cuanto a la conformación del campo de la pedagogía mexicana, cabe señalar que desde mediados del siglo pasado diversos personajes, destacados no sólo en el ámbito político sino en las comunidades científico-académicas de la época, participaron a través acciones organizadas sistemáticamente.²³¹ Lo anterior favoreció la configuración de un proyecto de desarrollo científico de la disciplina, al fomentar el desarrollo de una conciencia pedagógica necesaria para atender los problemas educativos del país. De esta forma actividades como la prensa pedagógica, la discusión en torno al método de la enseñanza, o bien, la definición de la enseñanza objetiva representaron las prácticas culturales, científicas y académicas que conformaron la memoria y la tradición disciplinaria sobre bases institucionales (la escuela elemental).

En este período, el corolario para la pedagogía fue la oficialización de la enseñanza normal (1885-1890), bajo el propósito de unificar la educación elemental en la joven República Mexicana a través de la preparación de docentes. Para ese momento histórico en particular, la enseñanza era considerada el eje articulador a la vez que el objeto de estudio de la pedagogía.²³² En este sentido, educadores e intelectuales de la época como Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, defensores teóricos del nuevo orden moral y social aunque también críticos del mismo, apuntaron que el estudio sistemático de la pedagogía habría de contribuir significativamente a la solución de

²³⁰ Cf. GRANJA CASTRO, J. (1996) Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación.

²³¹ Algunos de los personajes destacados fueron Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Flores y Luis E. Ruiz. Cf. LARROYO, F. (1973). Historia comparada de la educación en México, 263-339.

²³² Cf. BARTOMEU, MONTSERRAT et al. (1997) “Educación y pedagogía. Una sospechosa identidad”. En: Revista Perfiles Educativos, 10-22, en una reflexión epistemológica sobre las obras de Manuel Flores: Elementos de educación (1884) y Tratado elemental de pedagogía (1886).

los problemas educativos más importantes del país, favoreciendo así al desarrollo del pueblo mexicano.²³³

Conviene también destacar que los conocimientos pedagógico sobre lo educativo en ese momento tuvieron una influencia decisiva en la ubicación de la pedagogía, si no como ciencia autónoma sí como campo disciplinario específico y con un quehacer claramente delimitado, vinculado con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego, con la didáctica.²³⁴ Todo ello bajo el resguardo de la tradición alemana y, paradójicamente, en el marco de la doctrina positivista que orientó la política educativa durante la época porfiriana.²³⁵ Puede señalarse incluso que, a partir de entonces, la pedagogía reunía ya los elementos de una disciplina académica.²³⁶

Ya situada en el ámbito universitario, la preparación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela de Altos Estudios: 1910-1924, Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) fue definitivamente una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. De clara impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados, como fueron.²³⁷

²³³ Cf. DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I); LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit; MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911.; PEREZ, T. DE JESUS. Francisco Larroyo y... Op. Cit.; TENTI, E. El arte del buen... Op. Cit.

²³⁴ De hecho, la concepción de "pedagogía" como una "ciencia" verdadera apoyada en la moral y la psicología fue una de las tesis herbartianas, defendida por el maestro Carlos A. Carrillo en el debate del nuevo saber con carácter teórico-científico que vendría a desplazar al saber práctico sobre la educación. En contraste, puede ubicarse la definición de pedagogía como "arte sistematizado" formulada en la obra Tratado elemental de pedagogía (1886) del Doctor Flores, quien planteó: "...por pedagogía se entiende el arte de enseñar. [...] Enseñar una cosa es hacer comprender, ó poner al que aprende en aptitud de practicarla. En todo acto de Enseñanza hay dos hechos simultáneos, cuya reunión la constituye. Por una parte se graba un conocimiento, y por otra se adquiere una aptitud. Esa enseñanza consta, pues, de un elemento instructivo y de un elemento educativo. Enseñar es, pues a la vez instruir y educar. El arte de la Enseñanza, ó sea la Pedagogía, debe constar de dos partes principales: La Educación y La Instrucción. La primera tendrá por objeto dar las reglas para dotar de aptitudes y la segunda consignar los preceptos para inculcar los conocimientos. En: Ibid, 6.

²³⁵ También cabe destacar que, para este momento histórico, la presencia de esta tradición es aún incipiente y se perfila ante todo con la intervención de Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo en el escenario de la educación pública mexicana, así como con la enseñanza de la pedagogía en la Escuela Modelo de Orizaba (1883, 1885). Cf. LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit., 318 y ss.

Por otra parte, y como señala Tenti acerca de la labor de estos personajes declarados discípulos de Herbart: "La acción de estos pedagogos, no tanto por su valor individual, sino gracias a las instancias organizativas donde desarrollaban sus tareas, permitió generar y difundir un corpus doctrinario y técnico que influyó grandemente sobre varias generaciones de maestros, constituyendo así el capital pedagógico inicial del sistema escolar mexicano. Digamos en general que lo que caracteriza a los 'padres de la pedagogía mexicana' es que, junto con las doctrinas y técnicas pedagógicas, poseían una clara conciencia de la función política que la escuela debía cumplir. Lejos de ser tecnólogos especialistas en medios, métodos y técnicas, su preocupación central, la que determinaba toda la estructura de sus aportaciones pedagógicas, era la relacionada con el proceso de integración nacional." TENTI, E. El arte del buen... Op. Cit., 99. (Los subrayados son míos)

²³⁶ Esta afirmación se apega a lo expresado por García y Paoli. Cito: "Toda disciplina intelectual se legitima social e intelectualmente en tanto puede demostrar tres cosas: *primero*, que tiene un objeto de estudio propio; *segundo*, que este objeto (nuevo o conceptualizado de una manera diferente a las anteriores) no ha sido estudiado satisfactoriamente por otras disciplinas existentes, y, *tercero*, que la nueva disciplina es útil e importante para la sociedad." GARCIA, J. L. y F. J. PAOLI. (1983) "El surgimiento de la perspectiva sociológica". En: El surgimiento de las Ciencias Sociales y la Interdisciplina, 33.

²³⁷ Apud DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I), 94-262.

- profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920);
- carreras de director e inspector de escuelas (1922);
- profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924);
- carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930);
- carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928);
- maestro en ciencias de la educación (1934-1954).

El desarrollo y arraigo de la disciplina en el seno de la Universidad se dio a partir de la importante labor de una comunidad académica de orientación liberal en la que destacaron filósofos, abogados, médicos, filósofos, literatos, psicólogos y, desde luego, maestros normalistas. Otros aspectos entreverados fueron la delimitación del campo disciplinario, el proyecto académico y las estrategias de desarrollo institucional para implantar planes de estudios, atender la demanda de matrícula y otorgar grados académicos. A la luz de las tradiciones disciplinarias alemana y anglosajona, con los aportes de la filosofía neokantiana y la psicología experimental, el avance teórico-conceptual y metodológico del campo pedagógico fue notable, en comparación con los logros alcanzados a lo largo del siglo XIX.

De hecho, durante la década de los años veinte fue evidente la influencia de autores extranjeros ante la difusión y aceptación que tuvo en México el movimiento llamado "pedagogía de la acción", a partir del cual comenzó a cuestionarse la educación integral basada en un limitado grupo de conocimientos y desligada de la naturaleza, intereses y necesidades del educando. Los primeros pedagogos extranjeros del siglo XX cuyas doctrinas y publicaciones influyeron de algún modo en la educación mexicana fueron: John Dewey, J. Ingenieros, Preston W. Search, G. Kerschensteiner, A. Ferrière, E. Claparède, C. Wetekamp, Stanley Hall, A. M. Aguayo y L. Luzuriaga, opositores con mayor o menor éxito a la vieja escuela.²³⁸

Así por ejemplo, en el marco de la enseñanza del normalismo universitario y hasta el inicio de la década de los treinta, se vivió una etapa de gran producción pedagógica caracterizada principalmente por la influencia de la teoría educativa de Dewey, en lo que constituyó el momento de arraigo de la tradición anglosajona en el campo de la pedagogía mexicana.²³⁹ De manera

²³⁸ Así pues, tanto la educación pública como la pedagogía mexicana se vieron influidas por las ideas sobre la "escuela nueva" que de España, Alemania, Bélgica y Estados Unidos llegaron a México a finales de 1923, mismas que tuvieron "...grata acogida en no pocos funcionarios de la Secretaría del Ramo," pero que -por otra parte- desplazaron a autores como Rousseau, Pestalozzi, Laubscher y Rébsamen, los cuales no volvieron a ser considerados posteriormente. Cf. LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit; 451, 454, y MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934., 661-662.

²³⁹ De manera gradual, esta situación llevó a sustituir los ideales humanistas vasconcelianos por los de una doctrina social de corte pragmático para la educación nacional. Maestros como Moisés Sáenz, Lauro Aguirre (†1928), Rafael Ramírez, Gregorio Torres Quintero, Alfredo E. Uruchurtu, Manuel Barranco, Galación Gómez, Leopoldo Kiel, Juana Palacios, por mencionar tan sólo algunos nombres, fueron autores a la vez que agentes impulsores del desarrollo teórico y de novedosas alternativas para la práctica educativa. Tal fue el caso de la creación y fomento de la enseñanza rural, las misiones culturales, la publicación de la revista pedagógica Educación (1922), y especialmente la influencia en la tarea y práctica docente de la década. Cf. DUCOING, P. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México". En: DUCOING, P. y A. RODRIGUEZ. Formación de profesionales... Op. Cit., 310; LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit; 466; MENESES MORALES, E. et al. Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934., 677 y ss.

gradual, esta situación llevó a sustituir los ideales humanistas vasconcelianos por los de una doctrina social de corte pragmático para la educación nacional.²⁴⁰

Para la década de los años cuarenta y parte de la de los cincuenta, destacó la producción editorial de Francisco Larroyo²⁴¹ la cual, aunada a su participación en tres espacios institucionales entre 1930 y 1950 (Escuela Normal Superior, Escuela Nacional de Maestros y Facultad de Filosofía y Letras), contribuyó enormemente a enriquecer el campo disciplinario de la época. Basado en el ideario educativo de Sierra y Chávez, Larroyo retomó los planteamientos sobre el estudio sistemático de la pedagogía como una alternativa para atender adecuadamente los problemas educativos más importantes del país. Así, el campo de la pedagogía mexicana cobró un nuevo impulso con el desarrollo de su labor pedagógica y educativa.

De la amplia obra de Larroyo,²⁴² conviene enfatizar –por una parte– el rescate que hiciera de la tradición académica alemana; por otra parte, del sustento tomado de autores como E. Kant y P. Natorp²⁴³ se sirvió para impulsar el neohumanismo pedagógico²⁴⁴ en el desarrollo del quehacer educativo, y especialmente para situar la pedagogía como la ciencia de la educación.²⁴⁵ Como renovador de la tradición pedagógica mexicana, a Larroyo se le atribuye la introducción de un nuevo estilo de hacer y practicar la pedagogía convirtiéndola en una profesión

²⁴⁰ Como dato de interés puede señalarse que otra de las acciones importantes de esa época fue la aplicación de las nuevas corrientes de la pedagogía contemporánea, básicamente a través del impulso a la psicotécnica, la pedagogía experimental y la moderna higiene escolar. La psicotécnica pedagógica en particular fue una de las ramas del saber pedagógico en la cual intervinieron médicos y maestros para la atención de problemas educativos; de estos trabajos se derivó la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene (1925), convertido posteriormente en el Instituto Nacional de Pedagogía (1936). Esta institución se abocó a la realización de investigaciones científicas de corte psicoeducativo y antropométrico. Cf. LARROYO, F. Historia comparada de la... Op. Cit.; 467-468.

²⁴¹ Francisco Larroyo (1908-1981), maestro y doctor en filosofía y maestro en ciencias de la educación, educador y escritor, perteneció a la Generación del 29. Además de su intervención académica en las tres instituciones mencionadas, también fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria, director del Instituto Nacional de Pedagogía y Director General de Enseñanza Normal. Cf. Apud PEREZ, T. DE JESUS. Francisco Larroyo y la Historia de la... Op. Cit., y UNAM. Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras, 579-581. Asimismo, ver las notas 260 y 290 de este capítulo.

²⁴² Cabe señalar que entre 1937 y 1978 Larroyo preparó más de treinta y cinco obras de filosofía, historia, educación y psicología, además de traducir obras de Windelband y Natorp. En el periodo que comprende esta primera tendencia se ubican principalmente los textos Teoría y práctica de la escuela de bachilleres (1942), Historia general de la pedagogía (1944), Historia comparada de la educación en México (1945), y La ciencia de la educación (1949). Cf. PEREZ, T. DE JESUS. Francisco Larroyo y la Historia de la... Op. Cit., 12-13, y UNAM. Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras, 579-581.

²⁴³ Filósofo y pedagogo alemán (1854-1924), de tradición neokantiana, fundó la pedagogía en la filosofía. Natorp rechazó el naturalismo en sus diferentes formas; en contraste, desarrolló el aspecto social de la pedagogía al entender la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también al servicio de la individualidad. Fue uno de los representantes liberales del movimiento democrático de la educación alemana.

²⁴⁴ Como se mencionó en la nota 221 de este capítulo, el neohumanismo kantiano es una concepción filosófico-pedagógica vinculada con el neokantismo o “retorno a Kant”. Siguiendo esta idea de volver a Kant, en el llamado neohumanismo pedagógico y de acuerdo con W. K. Frankena, la perspectiva kantiana de la educación habrá de analizarse en el marco de su filosofía criticista. Para Kant, el fin primordial de la educación consiste en hacer buenos a los hombres, en formar hombres capaces de elegir habitualmente el camino correcto. La educación habrá de centrarse en cultivar el talento, la prudencia, la moralidad y el saber. Según Kant, el hombre es el propósito final de la cultura, y en él habrán de practicarse los avances de las ciencias y las artes adquiridos. Así, la meta de la educación y del hombre es el perfeccionamiento de la naturaleza humana. Cf. FRANKENA, W. K. Tres filosofías... Op. Cit., 141 y ss.

²⁴⁵ El desarrollo de este planteamiento se encuentra en su obra La ciencia de la educación, cuya primera edición está fechada en 1949.

con vocación científica y filosófica. Y lo que es más importante: hacer de la pedagogía un quehacer universitario, proponiendo incluso el desarrollo de programas de investigación para consolidar esta ciencia en México.

Por cuanto a la adopción de la “tendencia psicologista” en la pedagogía universitaria, conviene destacar dos aspectos vinculados con esta situación como fueron el estatuto científico que hasta entonces había adquirido la psicología como disciplina universitaria, y, el campo de conocimiento sobre lo educativo delimitado en relación con las demandas específicas del mercado ocupacional. Para este momento en particular, la formación profesional del pedagogo universitario comenzó a alterar la dinámica del campo profesional conformada tanto por los docentes normalistas, como por los psicólogos que comenzaban ya a remarcar su presencia en el mismo.

Y si bien años más tarde nuevos impulsos llevarían a la reivindicación del campo pedagógico, hasta ese momento la pedagogía universitaria había perdido un vasto terreno que – en el pasado- le permitió generar, consolidar y reproducir una formación universitaria basada en un campo disciplinario específico. Pues no fue sino hasta finales de la década de los treinta y principios de los cuarenta, cuando se dio un recate de los estudios pedagógicos en la Facultad de Filosofía y Letras debido, por una parte, a que en la formulación del proyecto académico institucional se enfatizaron preocupaciones e intereses de índole humanista e idealista en el terreno educativo.²⁴⁶ Por otra parte, las resoluciones en torno a diferentes aspectos académicos, administrativos y de organización²⁴⁷ coadyuvaron a la permanencia de la pedagogía en el espacio institucional universitario, caracterizada por matices de ambigüedad, indefinición e, incluso, imprecisión de los límites del campo disciplinario.

En suma, la delimitación y presencia de un espacio institucional universitario que aglutinó una amplia diversidad de ciencias y disciplinas para dar lugar al posgrado, a la investigación y, como en el caso particular de la pedagogía, al surgimiento de nuevas carreras, constituyó un enorme avance en un país que, como México, recién se había logrado establecer la Universidad Nacional después de más de cincuenta años de la supresión de la Real y Pontificia Universidad. A todas luces, este hecho representó no sólo un logro de carácter académico-político sino también histórico y social.

3.2 Tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática (1955-1970).

En esta tendencia puede ubicarse una etapa de transición en la cual convergieron dos modelos de preparación profesional: la del profesional liberal y la del profesional moderno o “modernizante”, misma que años más tarde derivó en una formación de corte tecnocrático. En contraste con la preparación del profesional liberal, la del profesional moderno no se basó en una cultura enciclopédica o erudita, ni tampoco en ideales humanistas, pues más que atender al cultivo de la reflexión o la intelectualidad de una élite, la formación se orientó hacia el dominio de

²⁴⁶ Dicho proyecto (1938-1939) a cargo de Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Eduardo García Máynez y Francisco Larroyo, llevó a la formulación de nuevos planes de estudios para seis carreras: filosofía, psicología, letras, historia, antropología cultural y ciencias de la educación. Cf. DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I), 236 y ss.

²⁴⁷ En este sentido cabe señalar, por ejemplo: la inclusión de los cursos de Técnica de la Enseñanza e Historia de la Educación (1939), y Sociología de la Educación (1945); la apertura de la maestría en psicología (1939); la reestructuración de la Facultad de Filosofía y Letras en seis departamentos (1942): filosofía, psicología, letras, historia, antropología y educación; el acuerdo entre la Universidad y la Escuela Normal Superior para la revalidación y equivalencia de estudios en ambas instituciones (1944). Cf. Ibidem.

lo útil, de los saberes científicos y técnicos básicos para su aplicación inmediata en dos demandas concretas:

- a) la expansión del aparato estatal, que con el establecimiento de diversas dependencias gubernamentales requirió de cuadros medios técnicos y administrativos, particularmente en el ramo de prestación de servicios;
- b) el impulso a las industrias públicas y privadas, ante el auge que cobró la producción en este ramo en el marco de una economía cerrada basada en la sustitución de importaciones, situación que demandó el soporte de cuadros medios científico-técnicos.

Ambas demandas se enmarcaron en el contexto nacional de una época en la cual, más que una “modernización”, México como otros países latinoamericanos iniciaba los procesos de incorporación –tardía y marginal- al conjunto de nuevas relaciones de dependencia y transnacionalización.²⁴⁸ Asimismo, se articularon los procesos de expansión y diversificación de la educación superior iniciados desde la década de los cuarenta.

En esta perspectiva la transición entre un modelo formativo y otro, también estuvo ligada con la transformación gradual e inexorable de la universidad en el tránsito del pasado tradicional a la moderna universidad, como entidad institucional más amplia y compleja.²⁴⁹

El sesgo productivo que adquirió la formación profesional llevó a situar, a partir de entonces y de manera un tanto mecánica, al empleo como el eje de la preparación universitaria bajo el concepto de educación sostenido por el Estado mexicano, por cuanto a sus funciones en la democratización y el desarrollo del país, y como factor básico para el progreso nacional. Lo anterior acentuó también el carácter profesionalizante de la formación en este nivel, definiendo así un perfil básico para el desempeño profesional de esta fuerza de trabajo.

Otros cambios importantes vinieron aparejados con esta transición, aun cuando prevalecieron los principios de libertad de cátedra y de investigación. De hecho, los procesos de expansión universitaria referidos al posgrado, al establecimiento de centros e institutos, a la profesionalización,²⁵⁰ y a la profesionalización de la docencia,²⁵¹ tuvieron un impacto decisivo en el desarrollo científico y técnico de diferentes campos disciplinarios y, por consiguiente, en los

²⁴⁸ Al respecto ver la nota 120 del segundo capítulo.

²⁴⁹ De acuerdo con M. Casillas, algunas de las características vinculadas con la transición de una entidad a otra son las siguientes: expansión institucional, masificación, profesionalización, burocratización, sindicalismo, diferenciación y segmentación, credencialismo, financiamiento federalizado y politización. Cf. CASILLAS, M. “Notas sobre el proceso de...Op. Cit.”, 130-131.

²⁵⁰ En un sentido amplio sobre este concepto y con base en el desarrollo propuesto por E. Freidson, G. Valenti propone la siguiente definición: “La profesionalización entendida como un proceso con cuatro dimensiones: a) la obtención del reconocimiento gubernamental para que adquieran el estatuto de profesiones; b) la autorización oficial correspondiente a los egresados para el ejercicio de profesión; c) el establecimiento de planes de estudio específicos para la formación de los profesionistas, de acuerdo con los objetivos de formación definidos; d) la adopción y creación de paradigmas teóricos que orienten la organización y el contenido de los planes de estudio.” VALENTI NIGRINI, G. (1990). “Tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México”. En: PAOLI BOLIO, F. J. Desarrollo y...Op. Cit., 435.

²⁵¹ Sobre la profesionalización de la docencia M. Casillas apunta: “Profesionalización es el concepto explicativo de los procesos de conformación de la profesión docente y del mercado académico; la expansión de las plantas de profesores e investigadores, los nuevos tipos de docentes y las nuevas culturas académicas (gremiales, disciplinarias y pedagógicas) son elementos de esta dimensión.” CASILLAS, M. “Notas sobre el proceso de...Op. Cit.”, 130.

planes de estudios de diversas carreras universitarias, algunas de reciente creación. Esto último contribuyó a definir con más claridad los límites entre la docencia, la investigación y la difusión.

Por otra parte, las humanidades y las ciencias sociales quedaron plenamente diferenciadas, sobre todo a partir de la institucionalización de la sociología en México cuyos inicios datan de los años treinta. El desarrollo disciplinario en el campo de lo social dejó atrás la "sociología de cátedra"²⁵² y la producción ensayística propias de la tradición humanista, para dar paso a una nueva matriz teórico-conceptual y metodológica. Así, los años cincuenta representaron un período definitivo en la institucionalización de la sociología mexicana, dada la realización consistente de investigaciones sobre la realidad nacional (p. ej., acerca de los grupos indígenas, o la migración de mexicanos a los Estados Unidos de Norteamérica), tarea a cargo de la comunidad de científicos sociales mexicanos de la época.²⁵³ También la investigación extranjera, principalmente la del vecino país del Norte realizada por economistas, psicólogos, antropólogos, demógrafos y politólogos, tuvo un enorme impacto en la preparación de profesionales en esta área del conocimiento. En adelante, dicha preparación retomó como sustento el modelo de ciencia social moderno vigente en los países desarrollados.

Otro rasgo evidente vinculado con el desarrollo de las ciencias sociales en México fue el cambio en el discurso de las comunidades científicas y académicas. Del característico estilo literario y la reflexión ética y filosófica del ensayo sociológico, se pasó al lenguaje numérico (matemático y estadístico), al énfasis en los modelos experimentales y, en menor medida, a la incorporación de técnicas empiristas que más bien se conjugaron con la tradición de la escuela antropológica e histórica. En los resultados obtenidos con la realización de este tipo de estudios estaba implícita su inmediata aplicación a la solución de problemas nacionales, toda vez que existían ciertos compromisos ideológicos, culturales e institucionales que rebasaban, en algunos casos, las ambiciones intelectuales de las comunidades científicas.²⁵⁴

En cuanto a las características de la formación profesional universitaria en educación, en esta segunda tendencia destaca básicamente la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria, lo que permite apreciar con nitidez algunas de las dinámicas académico-intelectuales, sociales y políticas involucradas en los procesos de implantación y desarrollo de la disciplina en el nivel superior.

²⁵² De acuerdo con J. J. Brunner, la categoría "sociología de cátedra" alude a un aspecto de la sociología como empresa disciplinaria. En tal sentido, la sociología de cátedra es una forma de "compartir" -en el sentido más débil posible- los ideales intelectuales o ambiciones explicativas de una comunidad científico-académica, reproduciéndolos a través de la enseñanza, el dictado de cursos o la exposición oral, los textos escolares y los escritos de intención sociológica. Fue entonces por vía de la cátedra, como el corpus discursivo de la disciplina se sostuvo durante largo tiempo; esto último en un plano meramente formal y sin mayor vinculación con el avance sustantivo del conocimiento mediante la realización de estudios empíricos y la construcción de teorías. En esta etapa precaria de la sociología como empresa intelectual, la sociología de cátedra formó parte de la fase inicial de la institucionalización de la disciplina en el ámbito universitario. Su presencia constituye una mera formalidad y con fines principalmente docentes, aunque esto implicó que los ideales intelectuales llegaran a vaciarse casi de contenido por su manejo puramente ritualista. En su momento, la sociología de cátedra pugnó y logró la "representación oficial" de la disciplina entendida como profesión o cuerpo corporativo en la sociedad. Cf. BRUNNER, J. J. Los orígenes de la sociología... Op. Cit., 29 y ss. Asimismo, ver la nota 217 de este capítulo.

²⁵³ Algunos de los miembros más destacados de la comunidad de científicos sociales de ese momento fueron Pablo González Casanova, Ricardo Pozas, Enrique González Pedrero, Fernando Benítez, Víctor Flores Olea y Francisco López Cámara. Cf. Apud MEYER, L. et al. Ciencias Sociales en México... Op. Cit.

²⁵⁴ Cf. MEYER, L. et al. Ciencias Sociales en México... Op. Cit.; PAOLI BOLIO, F. J. "A manera de prefacio...Op. Cit."; _____ y J. L. GARCÍA. El surgimiento de las... Op. Cit.; VALENTI NIGRINI, G. "Tendencias de la institucionalización y...Op. Cit."

ESTA TESIS NO PUEDE
SER REPRODUCIDA
SIN EL CONSENTIMIENTO
DE SU AUTOR

Para este corte pueden señalarse, en principio, los siguientes aspectos. En el tejido de la construcción teórico-disciplinaria son evidentes las reminiscencias del normalismo, no obstante tuvo lugar la separación y diferenciación entre la pedagogía normalista (preparación para la docencia en el nivel elemental) y la pedagogía universitaria (formación profesional y especializada de docentes para los niveles medio y superior).²⁵⁵ Incluso, se estableció una clara ruptura con la formación docente y normalista, a la vez que se incorporaron otros referentes tomados del contexto sociohistórico y, con relativa incertidumbre, las demandas del mercado laboral en general, de dependencias estatales y de organismos no gubernamentales públicos y privados.²⁵⁶

También conviene considerar que la preferencia por alguna de las tradiciones disciplinarias alemana, anglosajona y francesa, esta última ya en los años sesenta, influyó en la denominación institucional de los estudios universitarios: pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación. Acorde con esta tendencia, el desarrollo disciplinario de mediados de la década de los cincuenta y parte de la de los sesenta estuvo basado principalmente en la obra de cuatro académicos productores del saber pedagógico de ese período:²⁵⁷ los profesores extranjeros Santiago Hernández Ruiz²⁵⁸ y Domingo Tirado Benedí,²⁵⁹ y los profesores mexicanos

²⁵⁵ Más aún, se trató de atender a la capacitación de profesionales en pedagogía habilitados para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en instituciones diversas. Cf. DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I), 247 y ss., y Apud LARROYO, F. (1958) Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

²⁵⁶ Un ejemplo acerca del campo de acción del pedagogo, que con escasa claridad se vislumbraba en ese entonces, era planteado por la propia institución universitaria en los siguientes términos: "Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud, puesto que se trata de una carrera muy recientemente creada. Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas, tanto en el campo de la organización e investigación, como en el de la preparación de nuevos maestros." Al parecer una de las razones de dicha incertidumbre podría vincularse con la indicación posterior: "Cursan en 1956 esta carrera 15 alumnos." UNAM. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA (1956). Guía de carreras universitarias. Información profesional sobre las 58 carreras que ofrece la UNAM, 27. (El subrayado es mío)

²⁵⁷ Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M. (1991). "La Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)". En: DUCOING, P. et al. La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-90. Otro autor notable de ese momento fue el profesor español Antonio Ballesteros Usano (1897-1974), exiliado en México desde 1939 y catedrático de la UNAM entre 1959 y 1965. Su producción editorial se ubica en temas de organización escolar y psicopedagogía, además de la traducción de obras de Charrièrè, Dottrens y Decroly. Cf. UNAM. Setenta años de la Facultad... Op. Cit., 289-291.

²⁵⁸ Santiago Hernández Ruiz (1915-1988) llegó a México en 1939. En nuestro país se le considera pionero en el área de la organización escolar, a la cual corresponde gran parte de su vasta obra pedagógica y educativa (Organización escolar, La escuela unitaria completa, Cooperativas escolares, Disciplina escolar), aunque también destacan textos sobre didáctica (Metodología general de la enseñanza, Psicopedagogía del interés, La clase) y sobre aspectos teóricos de la pedagogía (Ciencia de la educación y Teoría general de la educación y la enseñanza). Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M. "La Carrera de Pedagogía en... Op. Cit.", 54; y UNAM. Setenta años de la Facultad... Op. Cit., 389-390.

²⁵⁹ Domingo Tirado Benedí (1898-1971) maestro normalista e inspector escolar en España, llegó exiliado a México en 1939. En 1958 se incorporó a la cátedra universitaria para impartir la asignatura de técnica de la investigación pedagógica. Su obra comprende temas educativos y pedagógicos de corte sociohistórico (Problemas de la educación mexicana, Educadores de México (bosquejos biográficos), Sociología de la educación), teórico-filosófico (Ciencia de la educación, El problema de los fines generales de la educación y de la enseñanza), psicopedagógico (Psicotécnica de la educación, Bases para una técnica de la educación, La enseñanza de las ciencias de la naturaleza) y metodológico (Técnica de la investigación pedagógica). Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M. "La Carrera de Pedagogía en... Op. Cit.", 55; y UNAM. Setenta años de la Facultad... Op. Cit., 523-524.

Francisco Larroyo –ya mencionado-²⁶⁰ y José Manuel Villalpando Nava.²⁶¹ La importancia de la obra editorial de estos agentes se sustenta en el enlace entre la institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios. De hecho, el propio Larroyo planteó la concepción y los límites del campo al afirmar que:

La pedagogía es una meditación ulterior sobre un hecho: sobre el hecho de la educación. [...] Kerschesteiner llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, asimismo, del teórico de la educación. Este, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza.²⁶²

Desde esta perspectiva se consideró que la pedagogía universitaria abarcaría, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otra parte, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, las cuales vendrían a complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del aprendizaje y el espacio escolar.

Más aún, a la pedagogía universitaria se le situó en términos de un referente básico para la preparación en el nivel de educación superior, toda vez que aquélla atendería a: a) proveer la mejor enseñanza profesional para la mayoría (formación profesional), y, b) propiciar un tipo de formación altamente académica tan sólo para un grupo selecto que hubiera comprobado sus capacidades para la invención creadora (especialización y/o doctorado).²⁶³ Pues como se indicó al inicio de este rubro, la orientación hacia el dominio de conocimientos científicos y técnicos básicos, útiles para su inmediata aplicación, definió también la lógica de la formación profesional universitaria del pedagogo, es decir, la preparación del estudiante medio para ser esencialmente un hombre culto y un buen profesional.

Posteriormente, la construcción del campo disciplinario incluyó un planteamiento más amplio de la educación escolarizada, aunque de manera gradual, se desprendió de la reflexión en torno a la enseñanza y los aspectos didácticos. Esto último ante la búsqueda de una pretendida

²⁶⁰ Además de lo indicado sobre Francisco Larroyo en el rubro anterior, conviene destacar que a su producción editorial sobre filosofía e historia de la educación el autor añadió otros textos importantes para la delimitación del campo disciplinario en ese momento, como fueron: Didáctica general (1955), Vida y profesión del pedagogo...Op. Cit. (1958), Pedagogía de la enseñanza superior (1959), Psicología integrada (1964), y Fundamentos de la educación (1966), esta última en coautoría con el apoyo de la UNESCO. Cf. PEREZ, T. DE JESUS. Francisco Larroyo y la Historia de la ..Op. Cit., 12-13. Asimismo, ver páginas 77 y 78 de este capítulo.

²⁶¹ José Manuel Villalpando Nava (1926), discípulo de F. Larroyo y doctor en pedagogía. Ha sido catedrático en la UNAM y en diferentes Escuelas Normales del Sistema Educativo Nacional. Su producción editorial iniciada en la década de los cincuenta, se prolongó hasta los años ochenta y comprende temas educativos (Sociología de la educación, Filosofía de la educación), psicopedagógicos (Manual de psicotécnica pedagógica, Los fundamentos de la orientación profesional, Pedagogía comparada. teoría y técnica), y de didáctica y organización (Didáctica, Didáctica de la psicología, Didáctica de la pedagogía, Didáctica de la filosofía, Organización educativa). Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M." La Carrera de Pedagogía en...Op. Cit.", 55.

²⁶² LARROYO, F. Vida y profesión del pedagogo...Op. Cit., 57, 36-37.

²⁶³ Cf. Ibid. Además, según Larroyo puede hablarse de un "pentágono" de la formación profesional. Cito: "Cinco, como en un pentágono, son, en suma, las facetas de la formación profesional. Todas ellas, de fijo, en constitutivo y fecundo nexa. a) Formación científica. b) Formación técnica. c) Formación ambiental(sic). d) Formación cultural. e) Formación económica y social." LARROYO, F. Pedagogía de la enseñanza superior, 53-54, 23 y ss.

especialización para analizar diversos problemas de la educación formal y no formal, así como de situarse en los inicios del desarrollo del campo científico de la educación más autónomo y delimitado.

Con una mayor preeminencia de las tradiciones anglosajona y francesa, en detrimento de la tradición alemana, el campo de la pedagogía universitaria incorporó contenidos básicos de la psicología experimental y la sociología funcionalista como ramas proveedoras de un soporte teórico, conceptual y metodológico más consistente, dejando atrás el enfoque biologicista que había predominado por varias décadas. Asimismo, el auge que cobró la carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, llevándola posteriormente a la separación y el establecimiento de una Facultad propia,²⁶⁴ sin duda ejerció una influencia definitoria en la delimitación del campo pedagógico.

Por su parte y aunque en forma menos notable a lo que ocurrió con la filosofía, la sociología también perdió presencia ante el avance de ramas del conocimiento como la psicología educativa, de corrientes innovadoras como la tecnología educativa²⁶⁵ y, en menor medida, de un nuevo quehacer institucional en México: la investigación educativa.²⁶⁶

Dentro de este escenario se dio la divulgación de autores y obras de educación ampliamente reconocidos en el plano internacional. Tal fue el caso de la producción editorial en el campo de la psicología y la pedagogía contemporánea, cuya divulgación cobró mayor impulso hacia mediados de la década de los sesenta; algunos ejemplos fueron los textos sobre el conductismo operante en los trabajos de Thorndike, la psicotécnica con Binet, Simon y Terman, la psicología genética de Piaget, el movimiento de la Escuela Nueva con los trabajos de Decroly, Freinet, Montessori, Rogers y Neill, y la propuesta de educación liberadora de Freire.

Otro aspecto importante en el desarrollo del campo disciplinario fue la divulgación de los contenidos, de acuerdo con el tipo de profesionales que intervinieron para impartir los estudios universitarios. Es decir, de la confluencia entre profesionales formados en la cátedra y los que estuvieron más allegados a la investigación científico-social de la época. Esta situación evidenció

²⁶⁴ Los estudios de psicología en el ámbito universitario también se vinculan con la fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En 1939 se instituyó el Colegio de Psicología para impartir los estudios de maestría y doctorado, y para 1959 se implantó la licenciatura en esta carrera. En 1973 el Colegio de Psicología se separó definitivamente de la Facultad de Filosofía y Letras al constituirse en Facultad de Psicología. Cf. Apud DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II); UNAM. Facultad de Filosofía y Letras 1970-1978. Informe de la Administración de su Director el Dr. Ricardo Guerra, 3, 6; y, UNAM. Setenta años de la Facultad... Op. Cit., 132.

²⁶⁵ El concepto de "tecnología educativa" surgió a finales de los años cincuenta en los Estados Unidos de Norteamérica. De hecho, representó una corriente innovadora para la sistematización de la enseñanza, ligada al enfoque de la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1930) y a las teorías funcionalistas de la psicología, la sociología y la comunicación. Específicamente con la comunicación y a partir del uso de medios audiovisuales en la enseñanza, se evidenció la importancia concedida a la tecnología, es decir, a la sistematización de los conocimientos científico-técnicos aplicables a los procesos industriales. Así, la tecnología educativa representó la posibilidad de diseñar procedimientos e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje que permitieran obtener mejores resultados educativos, de manera rápida y al menor costo posible. Desde esta perspectiva el problema tecnológico y la cuestión de eficiencia en educación quedaron relacionados estrechamente, toda vez que la tecnología educativa representó una forma racional de dar respuestas a la demanda de eficiencia en procesos simples o complejos de enseñanza y aprendizaje. Cf. PALACIOS, J. La cuestión escolar; SANTONI RUGIU, A. Historia social de la... Op. Cit.

²⁶⁶ Cf. GUTIERREZ SERRANO, N. G. Orígenes de la institucionalización... Op. Cit. Ver también la nota 41 del capítulo 1.

el choque de dos generaciones: los profesionales de la “pedagogía de cátedra”²⁶⁷ y los de la “pedagogía científica”.

La pedagogía de cátedra, caracterizada por una producción discursiva en el plano de las generalidades, la normatividad y la especulación, más preocupada por el estilo literario que por el manejo sistemático de los problemas educativos, reveló no sólo sus tendencias ideológicas y políticas sino también cierto rezago ante la producción de otras disciplinas sociales, como la psicología educativa o la sociología de la educación. Esto último, en el marco de la influencia internacional –principalmente de los Estados Unidos de Norteamérica- en cuanto al avance de las ciencias naturales, y la adopción del modelo hipotético-deductivo como matriz teórica y metodológica de mayor peso para diversas disciplinas sociales.

Vista como un quehacer de aficionados, la pedagogía de cátedra quedó atrapada en esquemas considerados anticuados y de baja profesionalización, sin producción de resultados en grandes volúmenes ni posibilidades para su generalización. De hecho, la ruptura entre la cátedra y la investigación en el campo de la pedagogía mexicana se dio de manera tardía (finales de la década de los sesenta), en comparación con lo que ocurrió en otras ramas del campo de las ciencias sociales. En este sentido, la oposición cátedra-investigación puede entenderse como el resultado de la convergencia de dos procesos formativos muy diversos, con sus respectivas formas de entender y aplicar la ciencia, de ubicarse los productores de los conocimientos sobre lo educativo como intelectuales en la sociedad, y, de la manera de aprovechar los beneficios que pudieron derivarse del establecimiento institucional de una nueva preparación: la del profesional de la pedagogía universitaria.

Más aún, por una parte se observaba que la fundamentación derivada tanto de los ideales intelectuales de la tradición alemana como del ejercicio docente, había limitado en cierta medida el desarrollo de la disciplina. Por otra parte y ante la consolidación de un núcleo básico de instituciones públicas y privadas, surgió la aspiración general de profesionalizar los estudios universitarios según los modelos profesionales norteamericano y europeo de mediados del siglo. Para este proceso se atendió principalmente a las reformas de contenidos curriculares que garantizaran la preparación requerida por el mercado laboral, aunque también en detrimento de los avances del conocimiento. Indudablemente, la debilidad del desarrollo disciplinario en esta etapa tuvo consecuencias preocupantes para la profesionalización de la pedagogía.

Por cuanto a la trayectoria institucional en la Universidad de México, algunos de los sucesos más importantes de este momento vinculados con la formación profesional universitaria en pedagogía y/o ciencias de la educación fueron los siguientes.

Ya ubicada la Facultad de Filosofía y Letras en las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria (1954), uno de los primeros cambios fue la denominación de “colegios” a los antiguos departamentos, comprendiendo la institución siete con un total de quince carreras.²⁶⁸

²⁶⁷ Retomo aquí la categoría de “sociología de cátedra” definida por J. J. Brunner, para aplicarla a la pedagogía. Al respecto, ver la nota 252 de este capítulo.

²⁶⁸ En la Guía de Carreras Universitarias se indicaba: “En la Facultad de Filosofía y Letras se estudian aquellas disciplinas comúnmente agrupadas bajo el nombre de humanismo. Son disciplinas cuyo centro de interés es el hombre y su pensamiento sobre sí mismo y su mundo. [...] Y son precisamente estas materias las que se estudian en los siete departamentos o COLEGIOS en que está dividida la Facultad: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía, y Antropología.; [...] Se ofrecen las siguientes 13 carreras: FILOSOFIA, PSICOLOGIA, LITERATURA CLASICA, LITERATURA MODERNA, LITERATURA ESPAÑOLA, BIBLIOTECONOMIA, HISTORIA, GEOGRAFIA, PEDAGOGIA, ANTROPOLOGIA FISICA, ARQUEOLOGIA, ETNOLOGIA Y LINGÜÍSTICA.” Una puntualización de interés es la siguiente: “...la Psicología se interesa en el conocimiento de la mente del hombre y la

Así, en 1955 se creó el Colegio de Pedagogía y este hecho representó el comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación en México, en principio bajo la modalidad de maestría, y posteriormente como licenciatura.

Cabe señalar que, si bien en ambas especialidades se manejó cierta independencia respecto de los otros estudios que ahí se impartían -a modo de remarcar la situación de lo educativo como objeto de estudio teórico en el contexto universitario-, los procesos de profesionalización e institucionalización que observó la carrera de pedagogía la ubicaron más como una escuela dentro de la facultad que como un campo de conocimiento. La Maestría en Pedagogía vino a sustituir entonces a la anterior Maestría en Ciencias de la Educación, con un nuevo plan de estudios orientado -como ya se mencionó en líneas anteriores- no sólo a la formación de docentes de nivel medio y superior, sino a una preparación profesional más amplia y diversificada. Así, de acuerdo con Larroyo:

Fecundas y variadas son las perspectivas profesionales del maestro en pedagogía. No sólo la enseñanza de las ciencias de la educación constituye el quehacer del pedagogo. En nuestro tiempo, hay muchas otras ocupaciones que requieren del concurso de los graduados en esta rama de conocimientos humanos. La carrera en pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico en los centros de segunda enseñanza, la del psicotécnico, la del consejero escolar y otras no menos importantes en la vida moderna.²⁶⁹

Se estableció además el grado de doctor tanto para Pedagogía como para el resto de las carreras de la facultad, bajo la orientación de formar investigadores en las distintas especializaciones impartidas en la institución.²⁷⁰ En el caso del Doctorado en Pedagogía, nuevamente Larroyo señalaba que "el alumno deberá seguir determinados cursos, pero éstos deberán ser decididos tanto por las orientaciones de la especialización cuanto por los intereses de los alumnos."²⁷¹

No fue sino hasta 1959 cuando se introdujo el nivel académico de licenciatura, quedando a partir de entonces como ciclo básico para la formación profesional en todas las diferentes carreras universitarias. Secuencialmente, los grados de maestro (formación de docentes en la especialización respectiva) y doctor (formación en investigación)²⁷² habrían de otorgarse sólo después de haber obtenido el título de licenciado a quien optara por continuar estudios de posgrado.²⁷³ De hecho, la inclusión de la licenciatura como antecedente de la especialización,

Pedagogía en conducirle a su pleno desarrollo." UNAM. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA (1956). Guía de carreras universitarias...Op. Cit., 13.

²⁶⁹ LARROYO, F. Vida y profesión del pedagogo...Op. Cit., 106-107. (El subrayado es mío)

²⁷⁰ Aunque de hecho en la Guía de Carreras Universitarias se señalaba que: "La Facultad otorga los grados de Maestro en dichas carreras [las trece mencionadas en la nota 268] y los de Doctor en Letras o en Filosofía." UNAM. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA (1956). Guía de carreras universitarias...Op. Cit., 13. (El subrayado es mío)

²⁷¹ LARROYO, F. Vida y profesión del pedagogo...Op. Cit., 107-108.

²⁷² Las especializaciones ofrecidas en el doctorado eran las siguientes: Teoría e historia de la educación, Psicotécnica, Historia de la educación en México, Organización escolar, Pedagogía de anormales. Cf. Ibid, 256.

²⁷³ El establecimiento del nivel de licenciatura en la Universidad formó parte de la política institucional ante el problema de la masificación y, según el propio Larroyo, la pedagogía universitaria estaba comprometida en la solución de dicho problema. Cito: "La enseñanza superior confronta, tocante a una sociedad de masas, otro peculiar problema. Año con año crece el número de estudiantes. [...] las instituciones de cultura superior buscan con buen

además de los cambios que implicó en la estructura organizativa de la institución, constituyó la oficialización de los procesos de profesionalización de las carreras humanísticas; con ello se dio un paso decisivo en la definición de las funciones ocupacionales de los universitarios, basadas en los conocimientos especializados de cada una de las disciplinas.

No obstante, en el caso de la carrera de Pedagogía, la implantación de la licenciatura no constituyó un replanteamiento en la concepción del objeto de estudio, ni de la construcción y delimitación del campo disciplinario en el marco de las ciencias sociales y las humanidades. En todo caso, esta distinción por niveles fue el inicio de un proceso diferenciado de formación universitaria encaminada a lograr la profesionalización de la disciplina, aun cuando hasta ese momento no se tenía claramente definido el campo laboral del pedagogo.

En suma, durante este período los títulos y grados otorgados por el Colegio de Pedagogía fueron:

- maestro y doctor en pedagogía (1955-1958),
- pedagogo (licenciatura) (1959-1967),
- licenciado en pedagogía (1967 a la fecha).

Para atender la formación profesional del pedagogo universitario, cabe señalar que en este corte se implantaron cuatro planes de estudios. Los dos primeros correspondieron al nivel de maestría, en tanto que los dos restantes al de la licenciatura.

En el caso de los planes de estudios de maestría, el primero estuvo vigente entre 1955 y 1956. De acuerdo con P. Ducoing, en este plan se privilegió la preparación psicológica y la orientación de corte empirista con la presencia de más del cincuenta por ciento de asignaturas encaminadas a la habilitación del pedagogo en actividades prácticas, utilitarias, es decir, de ejecución. Algunas líneas en cuanto a la formación teórica y de investigación se abrieron con el estudio de los cursos de Historia de la educación, Filosofía de la educación, Teoría pedagógica y Técnica de la investigación pedagógica. Sin embargo, prevaleció la ambigüedad en la delimitación del campo disciplinario, la no ubicación de lo educativo como objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales, además de la carencia de ejes curriculares para organizar la formación profesional. Se trató entonces de una pedagogía indefinida, ahistórica y segmentada,²⁷⁴

El segundo plan de estudios para la maestría, implantado entre 1957 y 1958, fue el resultado de un proceso de redefinición de la naturaleza y las características de los estudios universitarios, al cual se sometieron todas las carreras impartidas en la facultad. En este proceso

éxito eficaces remedios, acaso transformarse en sus métodos de trabajo y organización. Oferta y demanda. Técnicos de las más heterogéneas ramas del saber, son pedidos por la sociedad contemporánea, y los jóvenes tratan de capacitarse para ello. [...] la vieja universidad no suministra estos técnicos; menos aún está en aptitud de acoger, con sus anacrónicas formas de organización, la creciente plétora de estudiantes. Todo esto aconseja el empleo de nuevas formas de trabajo académico. [...] La superabundancia de alumnos provoca, conviene repetir, un descenso de nivel cultural. También para este hecho la pedagogía universitaria busca la solución plausible. [...]. Los niveles que fijan el título profesional y el grado de doctor antójanse los puntos de referencia de este doble problema. Así, podrían salvarse, dentro de las instituciones de docencia superior, el principio de la formación de las élites, bien que no descuidando la instrucción de masas." LARROYO, F. *Pedagogía de la enseñanza...* Op. Cit., 39-40. (El subrayado es mío). Asimismo, ver la nota 260 de este capítulo.

²⁷⁴ Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954* (Tomo I), 248, 249.

se consideró la establecimiento de créditos semestrales y el ordenamiento de las materias en cinco grupos: obligatorias generales, obligatorias monográficas, pedagógicas obligatorias, seminarios y optativas.

Dicho plan se caracterizó por proponer una afinación del plan anterior por cuanto a los enfoques disciplinarios, teóricos y metodológicos para abordar el objeto educativo, sin incorporar aún la sociología como disciplina teórica. Se reforzó incluso el enfoque experimentalista de la psicología y la formación técnica y utilitaria, en detrimento de la reflexión teórica sobre la pedagogía y la educación; todo ello al agregar los cursos de Orientación vocacional, Psicopatología de la adolescencia, Psicoterapia y Formación y estimación de pruebas pedagógicas, como parte de la habilitación del pedagogo ante las perspectivas profesionales para ese momento ya mencionadas anteriormente. Aun así, fue notable la difusión que los estudios pedagógicos tuvieron en el ámbito universitario.²⁷⁵

En el marco de esta ambigüedad en lo disciplinario y lo laboral, y con un predominio evidente de la orientación empirista de la pedagogía que excluyó otras aproximaciones teóricas, se definió la formación profesional universitaria del licenciado en pedagogía, incluso más apegada a la tradición anglosajona que a la tradición alemana o a la francesa, aunque de manera un tanto ambigua puesto que no se estableció diferenciación ni especificación alguna entre pedagogía y ciencias de la educación.

Acerca de los planes de estudios de la licenciatura, el primero se aprobó en 1960 –aunque ya había entrado en vigor el año anterior–, después de un proceso de reforma curricular de los planes de estudio de la facultad, en ese entonces bajo la dirección del Dr. Larroyo.

Este primer plan de estudios comprendía tres años de preparación, con 36 créditos semestrales distribuidos en 16 materias optativas (8 de carácter general y 8 monográficas) y 3 materias optativas. El título otorgado por el colegio era el de pedagogo. Sin cambios sustanciales respecto de los planes anteriores, como era de esperarse, en este plan se evidenció nuevamente el enfoque tecnicista, la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes. Según explica P. Ducoing al respecto:

Si bien [...] se visualiza la importancia de la formación teórica [...] y se retoma aunque incipientemente la conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social, tal parece que el saber educativo mantiene su distancia con respecto a su constitución como objeto de conocimiento teórico, revelando su incapacidad para delimitar conceptualmente sus fronteras con otros campos disciplinarios. Predomina igualmente el saber empirista, fragmentario y reduccionista, alimentado por el discurso del positivismo, que permitía otorgarle a la pedagogía un grado de cientificidad.²⁷⁶

²⁷⁵ Así refiere Ducoing esta particularidad: "La importancia de los estudios pedagógicos impartidos en la facultad fue reiterada en 1957 a través de la *Gaceta de la Universidad Nacional de México* (sic) al ser publicada como noticia la "creación de la carrera de pedagogía", aunque con tal carácter había venido operando desde 1955." *Ibid.*, 253.

El texto que apareció en el citado documento refería: "Desde ahora se han organizado como carreras independientes [Pedagogía y Biblioteconomía], tomando en cuenta las necesidades de nuestro medio cultural y los fines mismos de la enseñanza respectiva. De la función social de la Pedagogía depende el óptimo desarrollo de las cualidades psicológicas del individuo y, por consiguiente, de sus posibilidades de contribuir al progreso armonioso de la sociedad. El mejor de los caminos para superar las conocidas fallas que en México resiente la educación, es el mejoramiento, en todos sus aspectos, de la profesión de maestro. De la eficacia de éste depende que la cultura se conserve y aumente, y se difunda en la colectividad." GACETA DE LA UNIVERSIDAD. "Nuevas carreras en la Facultad de Filosofía y Letras". En: DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo II), 307. (El subrayado es mío)

²⁷⁶ DUCOING, P. "Acerca de la historia de la... Op. Cit.", 317

Ahora bien, cabe señalar que no obstante la carencia de ejes curriculares y en comparación con los planes anteriores, tanto en los planes de la maestría como en el de la licenciatura implantados entre 1955 y 1959 se perfilaron más claramente cuatro áreas temáticas de formación académica: 1) Teoría, Filosofía e Historia; 2) Biología, Psicología y Sociología; 3) Didáctica y Organización; 4) Investigación Pedagógica. Puede observarse incluso que, el énfasis concedido a la pedagogía universitaria se planteó en términos de una diferenciación tajante entre conocimientos científicos-teóricos (áreas 1 y 2) y conocimientos técnicos-prácticos y metodológicos (áreas 3 y 4).

El segundo plan de estudios de la licenciatura puesto en marcha en 1967, fue también resultado de un proceso de reforma curricular efectuado en la facultad. A raíz de dicho proceso se aumentó a cuatro años el tiempo mínimo de estudio para todas las carreras; también se dispuso que en todas las licenciaturas se incluyeran materias pedagógicas obligatorias a fin de capacitar para la docencia a los licenciados egresados de cualquiera de las especialidades impartidas. En este modelo las finalidades propuestas fueron las siguientes:

A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar un pedagogo general como profesionista.
3. Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
4. Formar al investigador de la Pedagogía.

B) Secundarias

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen.²⁷⁷

Los estudios profesionales se organizaron en ocho semestres con un de total de cincuenta créditos, de los cuales 32 son obligatorios y 18 optativos. Las áreas de especialización definidas formalmente a partir del tercer semestre fueron cuatro: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, filosofía e historia de la educación. A diferencia de los tres planes anteriores, en el nuevo plan de estudios la agrupación formal delimitaba a su vez cinco áreas académicas al separarse la psicológica de la sociológica, y suprimir las materias correspondientes al enfoque biologicista.²⁷⁸

No obstante algunos avances en la legitimación de la disciplina, la carrera y la profesión, a partir de la incorporación de nuevos conocimientos provenientes de ramas de la sociología, la historia, la psicología conductista y la incipiente tecnología educativa, y sobre todo, por la ampliación del tiempo de estudio y las especializaciones, el nuevo modelo curricular no superó las deficiencias de los planes que le precedieron. Así:

Desde el punto de vista estructural y formal el plan en su conjunto revelaba una dispersión en cuanto a la formación profesional del pedagogo, pese a la existencia

²⁷⁷ "Plan de estudios del Colegio de Pedagogía, 1967. En: DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo II), 314. (El subrayado es mío)

²⁷⁸ Cf. SANDOVAL MONTAÑO, R. M. "La Carrera de Pedagogía en... Op. Cit.", 49.

misma de las mencionadas áreas. Se planteaba entre los objetivos la formación de un "pedagogo general", sin precisar la orientación específica de tal formación, hecho que, formalizado a través de las diferentes asignaturas, evidenciaba la ausencia de ejes curriculares, por un lado, y la inclusión de un conjunto de materias desarticuladas, por el otro.

La estructuración formal de las áreas no fue sino eso: una organización formal que lejos de establecerse con base en un problema central de la realidad educativa, o en una línea de conocimiento o de tratamiento de lo educativo, se conformó a partir de una serie de cursos atomizados, carentes de toda posibilidad de análisis y construcción conceptual.²⁷⁹

Además de estos señalamientos acerca de la selección, organización y estructuración de contenidos, se evidencia la ambigüedad del plan en cuanto al campo disciplinario y las prácticas profesionales de la pedagogía universitaria. No obstante, habrá de reconocerse sin lugar a dudas la conquista del espacio institucional para la carrera.

Otros aspectos importantes en este corte, que dan cuenta tanto de la institucionalización de la licenciatura como de la reorganización de la formación profesional del pedagogo en la facultad, son los siguientes.²⁸⁰ El primero de ellos es el comportamiento de la matrícula que, a diferencia del momento anterior, reveló no sólo una notable expansión sino además la tendencia a la feminización. También conviene señalar los procesos de conformación y estabilización de la planta académica la cual, al igual que la planta estudiantil, se había incrementado incorporando incluso a los egresados de las primeras generaciones de licenciados en pedagogía. Un aspecto más es el que concierne a las temáticas predominantes de los trabajos de titulación, las cuales corresponden en buena medida con la orientación y carga académica de los planes de estudios cursados por los tesisistas entre 1955 y 1959.²⁸¹

En términos generales, se observa además un abandono gradual del proyecto humanista en la formación académica y profesional de educadores y educandos en todos los niveles, ante la demanda creciente del profesional moderno requerido en el mercado laboral.

3. 3 Tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982).

En esta tendencia continuó la línea formativa de la anterior; sin embargo, puede observarse que la formación profesional reflejó contradicciones y conflictos respecto del perfil profesional caracterizado en el apartado precedente. Esto se vincula de manera significativa con tres circunstancias específicas:

- a) la difusión y el desarrollo de la pedagogía pragmática estadounidense, corriente con cuyo enfoque basado en criterios de eficiencia, se reforzó la orientación formativa hacia la

²⁷⁹ DUCOING, P. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I), 258.

²⁸⁰ Apud SANDOVAL MONTAÑO, R. M. "La Carrera de Pedagogía en...Op. Cit."

²⁸¹ En este sentido Sandoval Montaña puntualiza: "Los temas sobre educación media, sea nivel secundaria, sea nivel bachillerato, junto con los temas sobre adolescencia ocupan los mayores porcentajes. Le siguen los trabajos que se refieren a educación superior y a historia y filosofía de la educación, aunque cabe aclarar que más de la mitad de éstos son de maestría y doctorado. El resto de los temas nos dan cuenta de dimensiones de análisis poco tratadas, así como de ámbitos posibles para el desempeño profesional: escuelas técnicas, centros de trabajo, albergues tutelares, organismos como CREFAL, etc. Los temas sobre educación básica obviamente están excluidos." Ibid, 53.

habilitación para resolver los problemas propios del quehacer práctico y la capacitación para el empleo;

- b) el proyecto de modernización política del aparato estatal, formulado desde el inicio de la década de los setenta, en el cual se propuso diversificar la orientación profesional del funcionario público especializado de origen universitario –principalmente de las carreras técnicas y socioeconómicas–, lo cual provocó un cambio en la composición profesional de la burocracia gubernamental;
- c) el impulso de un nuevo esquema de desarrollo económico, que otorgaba prioridad al desarrollo científico y tecnológico como una forma de lograr mayor independencia respecto de la producción económica externa.

Para esta etapa la preparación de los profesionales quedó sustentada en el discurso modernizante de la educación superior y en una visión funcionalista e instrumental de la profesión. Así pues, bajo una concepción distinta de la que prevaleció en la tendencia anterior acerca de las ciencias y del conocimiento, del mundo y de la sociedad mexicana, se promovieron y difundieron ideales de modernidad, progreso, desarrollo industrial y tecnológico, planeación y acción.

En consecuencia, el perfil básico de la demanda de fuerza de trabajo profesional influyó en la educación superior, toda vez que esta última se abocó a la formación de:

...traductores, profesionistas y técnicos capaces de interpretar las características y formas de funcionamiento de los bienes de capital y de la tecnología extranjera, para servir de promotores o agentes de ventas [...] intérpretes [que] tuvieran además la capacidad de entender y ejecutar las especificaciones tecnológicas que marcaba la nueva opción industrializadora [llegada del exterior].²⁸²

En este sentido y en el mejor de los casos, la formación que a partir de entonces impartieron las instituciones de educación superior, logró brindar un nivel de profesionalización que capacitó a los egresados para manejarse con niveles básicos de conocimiento e información adecuados para la solución de problemas y la toma de decisiones, frente al panorama económico nacional imperante por lo menos hasta mediados de la década de los ochenta. Es decir, en el contexto de la economía cerrada, del estatismo industrial subsidiador y del sobreendeudamiento público creciente, que por crear artificialmente mercados monopólicos y fomentar la inexistencia de competencia externa, bloqueó sistémicamente el incentivo microeconómico por excelencia para la innovación tecnológica, tanto en la producción como en la administración de las empresas.

A esta situación se sumó la virtual inexistencia de investigación científico-técnica en la mayoría de escuelas y universidades, coincidiendo con la ausencia de estímulos sistémicos para fomentar esta rama del quehacer universitario. Pero además, en detrimento del desarrollo de las potencialidades innovadoras no sólo de los egresados, sino también de las comunidades académicas en todos los campos del conocimiento. Contradictoriamente, esta etapa coincidió con las políticas estatales de apoyo sin precedente a la educación superior, el incremento de la matrícula universitaria, la creación de nuevas instituciones –algunas de ellas cada vez más apegadas a los modelos de universidad modernizante y/o departamentalizada como fue el caso

²⁸² MARUM ESPINOSA, E. (1990). "Modernización productivas y educación superior en México". En Revista Universidad Futura, 71.

de las ENEP's-, y la diversificación de los proyectos de formación profesional para el desarrollo científico y tecnológico.

Por cuanto al desarrollo de las ciencias sociales en México, en esta etapa se consolidó la institucionalización y la profesionalización de este campo disciplinario. La apertura de centros e institutos principalmente gubernamentales, así como los estudios sociales en universidades recién creadas en la capital y en otras ciudades importantes del país, influyeron en el aumento y la transformación en la forma de producir los discursos de las ciencias sociales. A eso último se añadió la diversificación de proyectos de formación profesional y de posgrado que dieron lugar a especialidades como la investigación empírica para el diagnóstico de problemas específicos, la planeación con base en el análisis y uso de información, y la de los analistas de sistemas con conocimientos sobre el manejo de técnicas estadísticas.

En este contexto, las ciencias sociales como empresa científico-intelectual adquirieron un mayor reconocimiento social. Las disciplinas más favorecidas en este sentido fueron la sociología, la economía y la comunicación.²⁸³ En general, en el desarrollo científico del campo se evidenciaron dos enfoques teóricos distintos: el instrumental y analítico de base empírica, y el de reflexión y crítica del contexto social.²⁸⁴

Respecto de la formación profesional universitaria en educación, durante esta etapa influyó el auge de la teoría curricular, la teoría de la evaluación y la tecnología educativa²⁸⁵ con la referencia obligada de textos de autores estadounidenses,²⁸⁶ frente a la formación basada principalmente en la visión filosófico-idealista de la pedagogía. En este marco, el espacio de intervención de ramas como la didáctica en el campo pedagógico se vio invadido y en ocasiones hasta desplazado por conocimientos de corte científico-técnico.²⁸⁷

²⁸³ En gran parte esto se relaciona con la situación política latinoamericana. Según explica P. González Casanova: "A este respecto cabe recordar que México ocupó en los años setenta un lugar muy alto en las ciencias sociales en lengua española, entre otras razones por la condición económica de sus universidades, casi equiparable entonces en algunos aspectos a la[s] del primer mundo; pero, también por haber sido polo de atracción de los profesores exiliados de una gran cantidad de países latinoamericanos." GONZALEZ CASANOVA, P. (1991). "Las ciencias sociales en la UNAM". En: Universidad de México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, 39.

²⁸⁴ Cf. MEYER, L. et al. Ciencias Sociales en México...Op. Cit.; PAOLI BOLIO, F. J. "A manera de prefacio...Op. Cit."; _____ y J. L. GARCIA. El surgimiento de las...Op. Cit.; VALENTI NIGRINI, G. "Tendencias de la institucionalización y...Op. Cit."

²⁸⁵ Conviene no perder de vista el papel que jugó la tecnología educativa a lo largo de este período, por dos cuestiones básicas. La primera se refiere a su relación con el momento de implantación de los sistemas abiertos y a distancia en diferentes países, como fue el caso de México (ver nota 152 del segundo capítulo). A decir de E. Tenti sobre la vinculación entre tecnología y educación: "La racionalización de la pedagogía se refuerza con la incorporación de la tecnología de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La irrupción de la telemática en el campo de las prácticas educativas formales tiene las más altas probabilidades de éxito en el futuro inmediato. La telesecundaria, instalada en forma experimental y funcionando en forma estable a partir de 1969, constituye el antecedente más importante en este terreno. ¿Cuál fue el sentido original de esta innovación? En el origen de la misma se encuentra una necesidad: la masificación de la enseñanza. Para resolverlo, se recurre a la utilización de los nuevos medios de comunicación." TENTI, E. El arte del buen...Op. Cit., 288.

Respecto de la segunda cuestión, me pareció importante insistir en la visión eficientista que envolvió la formación profesional ante la presencia de la tecnología educativa en términos de corriente innovadora. Por tanto, es conveniente manejársela con cierta distancia de las tradiciones disciplinarias que han participado en el campo pedagógico. Al respecto, ver la nota 265 de este capítulo.

²⁸⁶ La tríada que, de acuerdo con A. Díaz Barriga, ha constituido la pedagogía pragmática estadounidense referida al inicio de este apartado. Cf. DIAZ BARRIGA, A. El curriculum escolar...Op. Cit.

²⁸⁷ Específicamente en cuanto a la presencia que marcó la teoría curricular en el campo pedagógico en México destaca un hecho definitorio para el estudio de lo pedagógico en la década de los setenta: "...esta situación produjo

Asimismo, al interior de las comunidades académico-pedagógicas en instituciones reconocidas en nuestro país, las producciones sobre lo educativo marginaron gradualmente la aplicación del pensamiento pedagógico tradicional en aras de la "modernización pedagógica", y con argumentos a favor de la implantación de modelos de sistematización de la enseñanza, derivados de la tecnología educativa y de las propuestas curriculares de la pedagogía norteamericana, como temáticas recurrentes para la formación de docentes y profesionales de la educación en la década de los años setenta.²⁸⁸

Esto último demostró un abandono de la anterior visión cultural de la educación, para centrarla en un enfoque orientado a la resolución de problemas de orden técnico. Como explica A. Díaz Barriga: "El saber del especialista en la educación se tecnificó a costa de su dominio de la cultura. Se divorciaron teoría y técnica. Se opuso a una formación, una capacitación en habilidades técnico-profesionales."²⁸⁹

Bajo esta orientación se incorporan los discursos de otras ramas que darían cuenta de lo educativo desde el pragmatismo, el conductismo, el estructural-funcionalismo parsoniano, la administración educativa, la planeación por objetivos, la teoría de sistemas, la cibernética en educación, entre otras.²⁹⁰ A decir de Gimeno Sacristán acerca de esta lógica sobre la complejización del campo pedagógico: "La tecnocracia dominante en el mundo educativo prioriza este tratamiento que obvia en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y hasta pedagógico sobre el mismo. [...] Un planteamiento que ha ido de la mano de toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica."²⁹¹

Durante esta etapa surgieron diversas contradicciones en el desarrollo de la pedagogía como disciplina, no sólo por la inclusión conocimientos tomados de otras disciplinas al campo de lo educativo, sino además por la participación de otros profesionales (médicos, ingenieros, psicólogos) tanto en la impartición de los contenidos como en las demandas del mercado laboral, situación que se apreciaba ya en la tendencia anterior por la indefinición y ambigüedad de la intervención profesional del pedagogo.²⁹² También destacó la oposición cátedra-

un cambio de interlocutores. Es decir, si un texto de didáctica ha sido escrito para que lo lea el maestro, el saber curricular no comparte con la didáctica su apuesta básica, porque el curricularista no le habla al maestro, le habla a la institución, al colectivo de los maestros, a los directivos, a una estructura organizada institucionalmente. El saber curricular se apoya en entidades temporales más amplias, a diferencia de la didáctica que se apoya en 'tu curso'. Esa es su unidad de tiempo. [...] Entonces, eso plantea una diferencia fundamental de saberes." FURLAN M., A. (1996) "La pedagogía como disciplina. Delimitación del campo y sus saberes". Entrevistado por C. Barrón e I. Rojas.

²⁸⁸ Me refiero concretamente al Centro de Didáctica (CD-1970) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME-1972), entidades institucionales pertenecientes a la UNAM las cuales, al fusionarse en 1977, constituyeron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

²⁸⁹ DIAZ BARRIGA, A. "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM". En ALBA, ALICIA DE (Coord.) (1991). Teoría y educación...Op. Cit., 112.

²⁹⁰ De acuerdo con A. Furlán, otra de las corrientes de pensamiento que influyó en el campo de la pedagogía universitaria fue el marxismo y distintas vertientes del humanismo de izquierda, las cuales "...a pesar de su crítica a ña educación dominante, en el campo pedagógico el marxismo de esta época se sumaba al optimismo educacionista, a través del impulso de prácticas y contenidos alternativos, muchas veces mezclados sin conflicto con la tecnología conductista." FURLAN, A. "La enseñanza de la pedagogía...Op. Cit.", 11.

²⁹¹ GIMENO SACRISTAN, JOSE. El currículum: una...Op. Cit., 55. (El subrayado es mío)

²⁹² A diferencia del planteamiento destacado en la tendencia anterior sobre la incertidumbre en el campo laboral del pedagogo universitario (ver nota 256 de este capítulo), hay dos cambios importantes en este sentido definidos en la Guía de Carreras de la UNAM. Me refiero a las ediciones posteriores publicadas en 1972 y 1980, de las cuales cito:

investigación, aunque de manera menos impactante de como ocurrió en la década precedente. Al respecto A. Díaz Barriga destaca lo siguiente:

La cuestión socioacadémica obedece tanto al ingreso tardío de lo pedagógico en el ámbito universitario, como a la débil estructuración de este campo de conocimiento. Esta situación se expresa en una formación fundamentalmente dispersa de este profesional, y en una falta de tradición académica en los mecanismos de generación y transmisión del saber educativo. La debilidad conceptual del campo permite que desde cualquier disciplina se incida en el mismo (psicología, sociología, medicina, ingeniería). Al mismo tiempo, la baja legitimidad social (que seguramente se relaciona con estos problemas) se nutre de la propia historia de una disciplina vinculada históricamente con el problema de la enseñanza.²⁹³

Otro referente importante que habrá de situarse en este momento de “modernización” de la formación profesional universitaria en educación fue la notable expansión de las licenciaturas en educación en el país, en el contexto favorable para el desarrollo de la educación superior como fue el de los años setenta. El surgimiento de carreras universitarias cuyo objeto de conocimiento fuese lo educativo se dio no sólo al interior de la propia UNAM (Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1972; Escuela Nacional de Estudios Profesionales en los planteles Acatlán y Aragón, en 1977), sino además en diversas instituciones públicas y privadas que se dedicaron a impulsar la formación profesional en educación bajo designaciones institucionales diversas para las licenciaturas recién fundadas, como fueron: Pedagogía, Educación, Ciencias de la Educación, Investigación Educativa, Tecnología Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena, Docencia Universitaria y Educación Superior.²⁹⁴

“Por la naturaleza del trabajo de esta carrera, el ejercicio independiente es casi imposible. Por lo regular se prestan servicios a instituciones educativas, por lo general oficiales, tales como el Instituto Nacional de Pedagogía, el Museo Pedagógico Nacional, o en el sistema educativo nacional dependiente de la Secretaría de Educación Pública, o bien en las Direcciones de Educación de los Estados. También tiene cabida en organismos descentralizados como la UNAM y el Instituto Nacional Indigenista. Su labor docente es amplia tanto en instituciones privadas como oficiales, considerándose que con el incremento de las actividades educativas del país, la necesidad de este tipo de profesionistas va en aumento. Las clínicas de la conducta, los centros de planeación educativa, los centros de formación de personal especializado, las instituciones bancarias (departamentos de formación de personal) y las instituciones que aprovechan los medios de comunicación (radio, televisión, cine, prensa, etc.), son lugares que requieren también de los servicios profesionales del pedagogo.” UNAM. Guía de Carreras 1972, 56. (El subrayado es mío)

“Es solicitado por instituciones públicas o privadas que directamente o en forma indirecta tengan relación con la educación (Instituto Nacional de Investigaciones Educativas, Museo Pedagógico Nacional, Secretaría de Educación Pública, UNAM, Instituto Nacional Indigenista, CEMPAE, Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, etc.) Empieza abrirse la oportunidad de un ejercicio profesional independiente a través de despachos en los que puede brindar servicios de asesoría, investigación, planeación, etc. En universidades de provincia, en instituciones de Enseñanza Media y Superior, tanto privadas como oficiales, puede desarrollar una amplia labor docente, considerándose que con el incremento de las actividades del país, la necesidad de este tipo de profesionistas va en aumento. Las clínicas de la conducta, los centros de planeación educativa, los centros de formación de personal, las instituciones que aprovechan los medios de comunicación (radio, televisión. Cine, prensa, etc.), y los Centros e Institutos de Investigación Educativa son lugares que requieren también de los servicios profesionales del pedagogo.” UNAM. Guía de Carreras 1980, 62. (El subrayado es mío)

²⁹³ DIAZ BARRIGA, A. (1989). “La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación”. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 110.

²⁹⁴ En este sentido indica el autor que “...mientras al principio de la década de los setenta existían sólo dos instituciones públicas que formaran licenciados en pedagogía, para finales de la década estas instituciones ya sumaban 29, 15 públicas y 14 privadas.” Ibid, 100.

Conviene enfatizar que, a partir del crecimiento acelerado de las licenciaturas en educación ocurrido durante esta etapa, la pedagogía universitaria que en la tendencia anterior pretendió desligarse de la pedagogía normalista de origen, dejó de ser una de las dos únicas opciones en este ramo en México.²⁹⁵ Así, en la segunda mitad de la década de los setenta, la licenciatura en pedagogía de la UNAM comenzó a competir en el mercado profesional con instituciones de educación superior que buscaron diversificar y modernizar la preparación de los estudios sobre la educación, en aspectos que abarcaran desde la planeación y la organización hasta la sistematización del fenómeno educativo y no limitarse a la formación docente.²⁹⁶

En este contexto, la denominación institucional de “pedagogía”, “ciencias de la educación” o de alguna otra rama o disciplina implantada como carrera en las diferentes instituciones, tuvo lugar sin entrar en el debate epistemológico en torno a la legitimidad científica del campo.²⁹⁷ Tampoco representó una transformación sustancial de la concepción estructural de la formación profesional ofrecida.²⁹⁸

De hecho, la diversificación de la oferta institucional se concretó más bien a garantizar una formación multidisciplinaria estrechamente vinculada con el desarrollo alcanzado por las ciencias sociales hasta ese momento. Así, dicha formación habría de permitir al profesionista de la educación intervenir en la consolidación del sistema educativo que sostuviera el proyecto modernizador nacional. Al crecimiento acelerado de carreras universitarias en educación en instituciones públicas y privadas, con la consecuente variedad de planes de estudios, se añadieron además aspectos como el incremento y la transformación de la matrícula.²⁹⁹

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el objetivo propuesto para la licenciatura en pedagogía difería en esencia de las finalidades definidas en la etapa anterior, por cuanto a la idea de formación del pedagogo general y la formación pedagógica para los niveles medio y superior. Aun así, el planteamiento fue demasiado ambicioso al pretender abarcar la totalidad del fenómeno educativo, y más que comprenderlo para resolver problemas en los siguientes términos:

²⁹⁵ La otra opción formativa en pedagogía distinta de la normalista se impartía en la Universidad Veracruzana. *Ibidem*.

²⁹⁶ Ver nota 291.

²⁹⁷ Pues como señala Díaz Barriga: “Si bien predominan las designaciones en pedagogía y ciencias de la educación, aparecen al mismo tiempo nuevos tipos de nominación de esta formación profesional como las licenciaturas en: investigación educativa [...], educación indígena [...], tecnología educativa y formación docente [...], educación superior [...]. O bien licenciaturas vinculadas con el problema administrativo, tales como administración y planeación educativa [...]. Incluso existe una institución del sector agropecuario que imparte la licenciatura en pedagogía en la especialidad de agronomía.” DIAZ BARRIGA, A. “La expansión de las licenciaturas... Op. Cit.”, 103.

²⁹⁸ De acuerdo nuevamente con el autor: “Esta situación invitaría a realizar dos tipos de estudios: uno con relación a si la conformación conceptual del campo efectivamente posibilita una preespecialización en la licenciatura; otro con respecto a si los planes de estudio que responden a estas especializaciones realmente muestran diferencias significativas entre sí y con respecto a los planes de pedagogía o ciencias de la educación.” *Ibidem*.

²⁹⁹ Como datos de interés cito los siguientes: la matrícula vinculada con pedagogía y/o ciencias de la educación en el país que en 1970 reportaba 260 estudiantes inscritos, en 1975 aumentó a 1,572. Para 1980 esta cifra creció a 5,982, añadiéndose incluso la inscripción al área de psicología educativa con 27 alumnos y a otras carreras educativas que reportaron 453 alumnos, es decir, una matrícula total de 6,462. Lo anterior representó una expansión del 2,485 por ciento al final de la década respecto de la matrícula reportada al inicio de la misma. Otro aspecto notable ya observado en la tendencia anterior es la feminización de la matrícula, que para el caso de la UNAM puede llegar a ser seis veces mayor que en el resto de las instituciones con licenciaturas en pedagogía o ciencias de la educación. Cf. *Ibidem*. (El subrayado es mío)

Formar profesionistas capacitados en el análisis filosófico, científico y técnico de todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo, de tal modo que dicha formación les permita formular y desarrollar nuevas estrategias educativas, de toda índole, que permitan resolver la problemática educativa contemporánea.³⁰⁰

Durante este período continuó vigente el plan de 1967, con algunas modificaciones implantadas en momentos diferentes. Dichos cambios se destacaron básicamente en tres aspectos:

- a) la variedad en cuanto a la definición institucional de la carrera y las finalidades de la formación profesional ofrecida, cada vez más diversificada,³⁰¹
- b) la no obligatoriedad para cursar las cuatro áreas de especialización definidas en el plan de 1967, por cuanto a que el alumno podría optar por una sola área, o bien seleccionar asignaturas de diversas áreas según su interés, ajustándose únicamente al requisito de cubrir el total de créditos del plan de estudios;³⁰²
- c) la inclusión de talleres y seminarios en los últimos semestres de la carrera, a fin de dar cabida a temáticas educativas más actuales o a problemas específicos del campo pedagógico.³⁰³

Otros aspectos importantes de esta etapa fueron el incremento notable y la feminización de la matrícula, principalmente hacia finales de la década, y, en menor proporción, el aumento de la planta académica.³⁰⁴ Asimismo, conviene mencionar dos hechos vinculados con la

³⁰⁰ FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. *Organización académica 1979-1980*, 96.

³⁰¹ Me refiero nuevamente a la información presentada en la *Guía de Carreras* al responder la cuestión sobre qué es y qué hace el licenciado en pedagogía. En 1972 se indicaba: "Es el profesionista que se dedica al estudio e investigación de todos los problemas relacionados con la educación. Sus actividades son múltiples, pudiendo dirigirse a la enseñanza, a la didáctica y organización escolar (en los niveles elemental, medio o superior), a la investigación y valoración de técnicas de enseñanza y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados. Otra de sus posibles ocupaciones es la orientación escolar, vocacional o profesional. Asimismo, puede actuar como asesor técnico [...]. Colabora también [...] a la formación y capacitación de personal." UNAM. *Guía de Carreras 1972*, 55. (El subrayado es mío)

Años más tarde se especificaba: "Es el profesionista que se dedica al estudio, investigación y tratamiento científico de los problemas relacionados con la educación. Sus actividades cubren el ámbito general de los problemas educativos abarcando cuatro aspectos fundamentales: Filosofía de la Educación, Teoría, Investigación y Técnicas Pedagógicas. A partir de estos campos de estudio puede dedicarse a la planeación, programación, supervisión y control de actividades de formación pedagógica." UNAM. *Guía de Carreras 1980*, 61. (El subrayado es mío)

³⁰² Esta modificación se implantó a partir de 1972, y cabe señalar aquí las diferencias en la información al respecto referida en la *Guía de Carreras* de la UNAM, en las ediciones de 1972 y 1980. Así: "Las disciplinas básicas en el estudio y ejercicio de esta carrera son: la Pedagogía en todos sus aspectos (Ontología y Teleología, Axiología, Didáctica, Organización, etc.) y la Psicología y Sociología de la Educación." UNAM. *Guía de Carreras 1972*, 56.

"Las áreas básicas en el estudio y ejercicio de esta carrera son: Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica, Investigación y Técnicas Pedagógicas." UNAM. *Guía de Carreras 1980*, 62.

³⁰³ Esta modificación se introdujo desde 1976. Así, los cambios al plan de estudios fueron los siguientes: Área de psicopedagogía: Taller de Orientación Educativa (4° año); Área de Sociopedagogía: Taller de Comunicación Educativa y Taller de Investigación Pedagógica (4° año); Área de Didáctica y Organización: Taller de Didáctica y Taller de Organización Educativa (4° año); Área de Filosofía e Historia de la Educación: Seminario de Filosofía de la Educación (4° año). Cf. UNAM. *Guía de Carreras 1980*, 61-66.

³⁰⁴ Por ejemplo, el crecimiento de matrícula entre 1970 y 1978 fue de más de un 637 por ciento (182 alumnos en 1970; 1160 en 1978). En cuanto a la planta docente que en 1963 reunía a 14 profesores (5 de carrera, 8 titulares, 1

apertura de espacios de formación especializada en pedagogía en el ámbito universitario. El primero se refiere a la reestructuración de los estudios de posgrado en pedagogía, efectuada en 1972 con nuevos planes para maestría y doctorado ofrecidos a través de la División de Estudios Superiores de la Facultad. El segundo alude a la creación de nueve Centros de Investigación de la misma División a principios de 1974, entre los cuales se consideró el Centro de Investigaciones Pedagógicas. En el marco de este espacio institucional se presentó la propuesta para crear una especialidad nueva: la maestría en enseñanza superior, misma que se impartió desde 1975 con la finalidad expresa de formar profesores universitarios provenientes de diferentes escuelas y facultades de la Universidad.³⁰⁵

Por último, habrá de enfatizarse que el tipo de preparación propiciada por los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras comenzó a apegarse cada vez más a la habilitación técnico-profesional. Prevalció incluso una mayor ambigüedad frente a la gama de opciones formativas que empezaba a abrirse en otras instituciones públicas y privadas, puesto que no se cuidó de establecer diferenciación ni especificación alguna entre pedagogía y ciencias de la educación, ni en la UNAM ni fuera de ella.

Como una nota adicional puede observarse que, al menos en el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el debate sobre la constitución teórica de la educación expuesto principalmente por Larroyo en la academia universitaria entre los años cuarenta y cincuenta, constituyó un precedente importante para la discusión sobre el estatuto científico-epistemológico y los límites disciplinarios del campo. No fue sino hasta finales de los años setenta, cuando estos aspectos comenzaron a ocupar algunos espacios curriculares frente a los planteamientos contrastantes de la pedagogía humanista e idealista y de la pedagogía pragmática estadounidense, manejados por la comunidad académica de la institución en ese entonces.

3.4 Tendencia de formación profesional tecno-productivista (1982 en adelante).

En esta última tendencia puede observarse que la formación profesional universitaria ha quedado sometida a la presencia de constantes como la tensión, el conflicto y la crisis recurrente. Esta situación es atribuible, por una parte, a los efectos de la pretendida y tardía “modernización económica” descrita anteriormente. Por otra parte, la implantación de políticas económicas de corte neoliberal y el impacto de la globalización en los proyectos educativos apegados a la lógica de la modernización de la política estatal, han derivado en situaciones hasta el momento inéditas y escasamente previsibles para el futuro del país.

En el marco de esta conjunción de políticas económicas y educativas globales de fin de siglo, la formación profesional ha cobrado un claro sentido pragmático al combinar el dominio de determinadas destrezas con ciertas bases cognoscitivas tendentes a la prescripción. La preparación universitaria para el desempeño profesional ha quedado reducida a una mera capacitación, delimitada por la eficiencia productivista mediante la aplicación de criterios como la excelencia académica, la calidad, la eficiencia y la modernización de la educación.

adjunto), para 1978 estaba formada por 69 profesores (12 de carrera, 53 de asignatura, 3 ayudantes, 1 a contrato). Cf. DUCOING, P. *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (Tomo I)*, 260 y ss.

³⁰⁵ Cf. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. *Organización académica 1979-1980*, 139-142; “División de Estudios Superiores. Nombramientos en la Facultad de Filosofía y Letras”. En: *Gaceta UNAM*, Cd. Universitaria, 4 de enero de 1974; UNAM. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS 1970-1978. *Informe de la administración de su director el Dr. Ricardo Guerra*, 3.

De ahí que la formación profesional universitaria perfilada a lo largo este corte revele su orientación fundamental: la racionalidad técnico-instrumental, encaminada a una mayor productividad mediante la solución técnica de problemas específicos, demandas descontextualizadas e inmedatistas que requieren de la aplicación de algunas habilidades básicas. Desde esta perspectiva puede apreciarse entonces la pérdida de la orientación que anteriormente tuvo el sistema educativo, especialmente en los niveles medio y superior. Asimismo, al modificarse las estrategias para el financiamiento de universidades e instituciones de educación superior, se han establecido diversos sistemas de evaluación y control del desempeño institucional, académico y de docencia que cierran el círculo de la formación profesional tecno-productivista.

Vinculado con lo anterior se observa un abandono gradual del modelo de universidad tradicional e incluso el de universidad modernizante, con fuerte tendencia hacia los modelos innovadores y en menor medida al de universidades departamentalizadas. En consecuencia, se ha propuesto una vez más encuadrar la Universidad Mexicana en el proyecto político estatal, para convertirla en uno más de los centros financiables formadores de los cuadros profesionales requeridos para afrontar los retos del desarrollo tecnológico, las nuevas relaciones comerciales mundiales, y la modernización de la estructura productiva del país, en este momento de su historia.³⁰⁶

Al considerar este tejido sociohistórico, económico y político puede comprenderse entonces por qué se han desplazado las funciones de la universidad en su concepción original como el sentido crítico y la preservación de la cultura, dejando como finalidad primordial de la educación superior la preparación para el empleo. Así, la obtención de empleo constituye el indicador *per se* de la eficiencia del sistema de educación superior y de la calidad en la formación profesional universitaria; con ello se ha pretendido obviar –entre otros- los problemas generados por la desarticulación entre la escuela y el aparato productivo, o mejor dicho, por la implantación de políticas globales, estatales y/o institucionales inapropiadas y que escasamente atienden a la situación de crisis recurrente que se vive en México.

Ahora bien, este panorama sobre la formación profesional ha propiciado amplios debates en la educación universitaria. En especial, sobre el hecho de oponer la formación muy especializada –ajustando la producción de las instituciones de educación superior exacta y oportunamente a las necesidades del empleo y del aparato productivo-, frente a una formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para preparar profesionales capaces del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico. Hasta el momento, sólo se puede anticipar que las respuestas no serían las mismas para todos los niveles y modalidades del nivel superior, ni tampoco las alternativas habrían de ser necesariamente dicotómicas.

En relación con el desarrollo de las ciencias sociales en este contexto, durante esta etapa el campo disciplinario ha pasado por momentos críticos debido al estancamiento de la institucionalización y la profesionalización de estas disciplinas. La reducción del financiamiento para la investigación, la escasez de programas de desarrollo científico ligados a proyectos educativos, el apoyo estatal e internacional preferentemente a la investigación en ciencias duras y el desarrollo tecnológico innovador, han sido algunos de los aspectos vinculados con la crisis del campo de lo social.

³⁰⁶ Esta situación es más que evidente con el auge de la formación profesional técnica y la llamada “formación polivalente”, y su relación con el impulso estatal a las Universidades Tecnológicas, a la red de instituciones educativas que sustentan el modelo de Educación Basado en Normas de Competencia, y a la aplicación del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), entre otras estrategias implantadas desde los primeros años de esta década.

Particularmente en la década de los noventa se evidencian dos situaciones que han afectado el desarrollo de las ciencias sociales. La primera se refiere a la crisis de los paradigmas de investigación y de los enfoques para el estudio de lo social que, con el advenimiento de la sociedad global, plantea la búsqueda de nuevos tratamientos teóricos, conceptuales y metodológicos, de nuevas interpretaciones a partir de una especie de matriz de problemas y disciplinas que convergen de modos distintos a los registrados en décadas anteriores. Como señala O. Ianni:

El objeto de las ciencias sociales ya no es sólo la sociedad nacional o el individuo de esa sociedad. [...] En la sociedad global se generalizan las relaciones, los procesos y las estructuras de dominación y apropiación, antagonismo e integración. Las realidades que generalmente estudian la historia, la geografía, la demografía, la sociología, la economía política, la ciencia política, la antropología, la lingüística y otras ciencias sociales, esas realidades se universalizan a escala creciente. [...] En este universo, las ciencias sociales pueden repensar conceptos, categorías, leyes, interpretaciones. El *ethos* mundial, cosmopolita, que antes fue imaginado como posible, ideal, utópico, se vuelve emergente, real, evidente. [...] Aquí comienza la historia de nuevo.³⁰⁷

Así, los acercamientos interdisciplinarios novedosos, los tratamientos comparativos, los enfoques holísticos, entre otros, representan avances en el conocimiento de lo social, aunque al mismo tiempo hacen más compleja la forma de construir un objeto de estudio. Por otra parte, las nuevas divisiones del trabajo intelectual producto del avance científico y tecnológico han permitido el surgimiento de nuevas ramas del conocimiento científico (ciencias de la producción, de la comunicación, del medio ambiente, ciencias culturales, ciencias de las organizaciones complejas).³⁰⁸ Sin embargo, enfrentar esta situación requiere fundamentalmente de un soporte cultural, científico y de investigación que en la actualidad pocos países en el mundo han podido alcanzar.³⁰⁹

La segunda situación se relaciona con la transformación del modelo de formación profesional ante la demanda de los futuros profesionales y técnicos. Lo cual, como se señaló anteriormente, ha dado lugar a que tanto el Estado como los organismos financieros internacionales brinden un mayor impulso a la enseñanza y a la investigación científico-tecnológica.³¹⁰ De acuerdo con P. González Casanova, ante este panorama resulta ya ineludible la tarea de analizar detenidamente:

³⁰⁷ IANNI, O. (1996). "Las ciencias sociales y la sociedad global". En: *Revista Perfiles Educativos*, 4, 5, 7.

³⁰⁸ La observación que González Casanova hace en este sentido es definitiva: "Desentrañar las nuevas divisiones del trabajo intelectual es básico para la educación, para la investigación y la difusión de una nueva cultura. No se trata de formar sabelotodos o de abandonar las especialidades. Se trata de replantearmos la cultura general hoy, y el conocimiento especializado que hoy corresponde a las nuevas *unidades epistémicas*." GONZALEZ CASANOVA, P. (1991). "Los desafíos de las ciencias sociales, hoy". En: *Universidad de México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 23.

³⁰⁹ Comenta A. Kanczagicil al respecto que: "...la situación es particularmente difícil en los países en desarrollo. Más que en cualquier otra parte, nos es dado en la UNESCO observar las disparidades científicas Norte-Sur. Una discusión sobre las ciencias sociales en una perspectiva mundial no podría silenciar este aspecto. La debilidad de las ciencias sociales en los países del Sur es en realidad la debilidad de las ciencias sociales *tout court*, porque si éstas son deficientes en la mayor parte del mundo, ¿cómo aprehender los vínculos entre lo local y lo mundial, promover la investigación comparativa y el "World outlook" que reclamaba para ellas la UNESCO desde 1946, en una palabra, cómo analizar y comprender científicamente el mundo en que vivimos?" KAZANCIGIL, A. (1991). "Las ciencias sociales en una perspectiva mundial". En: *Ibid*, 22.

³¹⁰ Cf. DE LA FUENTE, J. R. (1991) "La investigación científica en la UNAM. Una visión de conjunto". En: *Universidad de México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 7-10; LABASTIDA MARTIN DEL

...si las viejas profesiones –de abogados, historiadores, antropólogos, politólogos, sociólogos, no deben cambiar por lo menos una buena parte de su *curriculum*. [...] pensar para las nuevas especialidades qué queda y qué cambia de nuestra cultura humanística, literaria y científica, histórica y política. Es más, hay disciplinas que probablemente deban rehacerse casi del todo, como la economía, la administración pública, la politología, la propia sociología.³¹¹

Por cuanto a la formación profesional universitaria en educación durante esta última tendencia, conviene destacar algunos de los aspectos más relevantes vinculados con los indicados en los cortes anteriores, a fin de apreciar la continuidad y la ruptura en los elementos que actualmente delimitan la preparación del licenciado en pedagogía y/o ciencias de la educación.

El primero se refiere al desarrollo que ha tenido el campo disciplinario a lo largo de las dos últimas décadas. Como ya se indicó, hasta 1955 el desarrollo de la pedagogía universitaria se había sustentado en la formación para la docencia en los niveles medio y superior, y entre 1955 y 1970 la pedagogía universitaria buscó desligarse de la pedagogía normalista que le dio origen. Durante la década de los setenta, y a pesar del auge de la tecnología educativa en México, la visión filosófico-idealista de la pedagogía que sustentó la formación profesional del pedagogo universitario incorporó algunos elementos críticos hacia esta corriente innovadora, pero con ciertas variantes para su aplicación en actividades docentes.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, el campo pedagógico se vio enriquecido con un conjunto de trabajos y textos de autores principalmente de España y Latinoamérica.³¹² De estos planteamientos de base crítica se derivaron reflexiones que dieron lugar al debate no sólo sobre la didáctica, sino sobre la identidad de la pedagogía misma así como a la redefinición de su presencia en el ámbito de la institución universitaria. Esto último se hizo evidente al analizar aspectos como la ambigüedad en su conceptualización, la construcción de su objeto de estudio, la descontextualización o ahistoricidad en las propuestas técnicas para la sistematización de la práctica educativa, y desde luego, sobre la delimitación del propio campo disciplinario.³¹³

CAMPO, J. y G. VALENTI NIGRINI. (1991). "Las Ciencias Sociales en México. Elementos para un diagnóstico". En: *Ibid*, 28-32. Asimismo, ver también las notas 197 y 198 del segundo capítulo.

³¹¹ GONZALEZ CASANOVA, P. "Los desafíos de las ciencias...Op. Cit.", 23.

³¹² En esta perspectiva se ubican los trabajos de autores como A. Díaz Barriga, A. Rodríguez y G. Edelstein, S. Barco, J. Ezpeleta, J. Gimeno Sacristán, entre otros. Cito: BARCO, S. (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?" En: ILLICH, J. et al. *Crisis en la Didáctica (2ª parte)*; DIAZ BARRIGA, A. (1984). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudios*; EZPELETA, J. (1980). "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento"; GIMENO SACRISTAN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*; RODRIGUEZ, A. (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario"; RODRIGUEZ, A. y G. EDELSTEIN (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica".

³¹³ Sin la pretensión de abordar este planteamiento de manera detallada, sólo me permito señalar que esta etapa por la que ha atravesado la disciplina (en el caso de México abarca desde finales de los años setenta, la década de los ochenta y principios de los noventa), representa un periodo de búsqueda al que podría llamársele "alternativas de reflexión sobre los procesos educativos y escolares desde la pedagogía y la didáctica". He preferido utilizar esta denominación e incluir en ella los trabajos citados en la nota anterior, para distinguirla de la propuesta de M. Pansza, C. Pérez y P. Morán llamada "didáctica crítica". Cf. DUCOING, P. (Coord.) (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación". En: *La investigación...Op.. Cit.*, 256-257.

Fue así como al interior de las comunidades académicas y profesionales en instituciones reconocidas en nuestro país,³¹⁴ las producciones mencionadas dieron lugar a una polémica abierta sobre la aplicación del pensamiento pedagógico tradicional y la implantación de los modelos de sistematización, derivados de la tecnología educativa y de las propuestas curriculares de la pedagogía norteamericana, como temáticas recurrentes que dieron sustento a la formación de profesionales de la educación en la década de los años setenta.³¹⁵

Pasada la mitad de la década de los ochenta, la producción analítica y reflexiva de esta última etapa posibilitó que el campo disciplinario -sin desligarse de la influencia de las tradiciones disciplinarias- se extendiera no sólo al ampliar el espectro del quehacer pedagógico, sino además con el análisis teórico-conceptual,³¹⁶ la aportación de teorías críticas (Escuela de Frankfurt, Psicoanálisis, Piaget), la discusión metodológica de nuevas propuestas educativas, y en particular con el avance de la investigación en educación (etnografía, tratamientos cualitativos). Todo ello dio lugar a la incorporación de nuevos contenidos y opciones alternativas para la formación y el desempeño profesional,³¹⁷ aunque de manera escasamente articulada.

Actualmente, el campo disciplinario ha ampliado sus límites para dar cabida a los aportes teórico-metodológicos de diferentes disciplinas sociales y humanísticas. Así, puede hablarse de una diversificación de la formación profesional universitaria en educación, con cierto énfasis en la investigación educativa y en la especialización docente. Destaca incluso la relación y combinación de contenidos de orientación teórico-práctica y técnica,³¹⁸ sobre la base

³¹⁴ Me refiero especialmente a los centros de investigación o de docencia e investigación educativa como son: el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del IPN, el CEE, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y el CISE de la UNAM, este último desaparecido en febrero de 1997 con la reorganización de la estructura administrativa de la institución.

³¹⁵ De acuerdo con Pasillas y Serrano, la tecnología educativa representa una de las categorías definidas en las tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación que predominó en la década de los años setenta, declinando de manera importante en los ochenta. Los autores comentan que, no obstante este hecho, después de transcurrida la mitad de la década de los ochenta aún se ubicaron posiciones a favor y publicaciones que expresan un debate frontal a esta tendencia, situación que distinguieron en dos niveles: a) afición por la tecnología educativa y b) debatir con la tecnología educativa y continuar su lógica. Cf. PASILLAS, M. A. y J. A. SERRANO (1992). "La formación docente: categorías y temas de análisis". Citados por DUCOING, P. et al. *La investigación educativa en los... Op. Cit.*, 252-255. "

En los años noventa, el estudio de la tecnología educativa se ha circunscrito casi exclusivamente a las propuestas curriculares de especialidades (posgrados, diplomados).

³¹⁶ Al respecto, ver la nota 98 del primer capítulo.

³¹⁷ En este sentido, A. Rodríguez señala que: "En las líneas de formación relacionadas con la didáctica y el hacer docente se afianzan las relaciones con las concepciones de aprendizaje, consideradas como fundantes de la enseñanza, otorgándole especial relevancia a los aspectos emocionales y grupales. [...] La intervención profesional del pedagogo aparece muy ligada a cuestiones de coordinación grupal. Paralelamente[,] demandas provenientes del ámbito social y de sectores no atendidos por el sistema educativo formal configuran espacios nuevos para la práctica profesional del pedagogo, educación popular, alfabetización, educación de adultos y educación indígena. Prevalece una visión de intervención profesional ligada a la pedagogía de la liberación inspirada en Paulo Freire. [...], la acción profesional encuentra su sentido en la creencia en el papel transformador de la práctica educativa." RODRIGUEZ, A. (1994). "La profesión de la pedagogía. La intervención profesional del pedagogo. Utopías y realidades. En: *La pedagogía hoy... Op. Cit.*; 247-248.

³¹⁸ Sobre la relación entre teoría y práctica en la pedagogía, E. Weiss sitúa un antecedente en el pensamiento aristotélico. Cito: "Con Aristóteles se perfiló el concepto de "praxis" como la acción responsable, autodeterminada y guiada por ideas valorativas sobre los fines de la acción, por cierto, diferenciado de "poiesis", que caracterizaba la realización de obras artístico-artesanales guiadas por un saber llamado "techné", más cercano a nuestro concepto de acción instrumental dirigida hacia el éxito de la acción. [...] Schleiermacher, al postular la "política" como fundamento de la pedagogía, conservaba la tradición pedagógica clásica que comprendía la pedagogía al igual que la política como continuación práctica de la ética, a la vez que le concedía un lugar secundario a la poiesis."

del debate por la cientificidad y la autonomía de este campo del conocimiento, aunque las más de las veces se argumente que la formación profesional en este ámbito no ha rebasado aún la dimensión técnico-instrumental.³¹⁹ Esta situación de crisis por la que atraviesa la carrera ya es común para la mayoría de las licenciaturas en una etapa en la cual los estímulos “académico-económicos”, vía las evaluaciones de todo tipo, hacen obligatorios los estudios de posgrado. Conviene no perder de vista que el impulso a las especializaciones escasamente se vincula con el avance del conocimiento o el desarrollo del campo disciplinario; esta situación responde más bien a las exigencias laborales impuestas a los profesionales, en el contexto de una economía globalizada.

Estrechamente vinculado al punto anterior, el segundo aspecto se refiere al aumento y la diversificación de las licenciaturas en educación. Esta situación caracterizó en las dos últimas décadas el crecimiento de las opciones de formación en educación, tanto en instituciones públicas como privadas. En cuanto la variedad de carreras ofrecidas, como se mencionó en la tendencia anterior, algunas se implantaron bajo la denominación de “pedagogía” y con planes de estudios similares a los de la UNAM; en otras opciones se consideró la oferta de nuevas perspectivas de formación especializada, destacando la investigación y la docencia.³²⁰

Con la expansión de la formación profesional en educación vinieron aparejadas otras condiciones como son el crecimiento acelerado de la matrícula³²¹ y la presencia de un mayor número de profesionistas en el ámbito educativo. Asimismo, la inclusión de enfoques y tendencias en las temáticas de los distintos planes de estudios ha favorecido la diversificación de los niveles y formas de abordar el fenómeno educativo, situación que se relaciona a su vez con el desarrollo del campo disciplinario.

Otro planteamiento clave del autor en este sentido es el siguiente: “Un aspecto inquietante del estado actual de la pedagogía es la disociación entre las diferentes disciplinas. Mientras reinaba la filosofía, la pedagogía como hija de ésta se podía atribuir el reinado sobre las diferentes ciencias auxiliares (psicología, sociología, antropología, lingüística), dándoles a éstas un carácter heurístico. El papel de la síntesis quedaba a la pedagogía filosófica. Podemos observar reminiscencias de esta postura hasta hoy en día, por ejemplo, cuando algunos teóricos en cualquier discusión proclaman “que primero hay que establecer el marco epistémico”, sin darse cuenta que con el concepto de **episteme** ya redujeron la filosofía a teoría del conocimiento y ésta al conocimiento científico. Pero en general se ha afianzado la noción de “ciencias de la educación” como empresa multidisciplinaria. [...] La vía de la interdisciplinariedad es fructífera pero ardua. Para reconstruir actualmente una didáctica a la altura de las teorías, necesitaríamos la integración de la teoría psicogenética del aprendizaje cognitivo, que parte de la relación entre sujeto y objeto, con la teoría de la teoría del interaccionismo simbólico sobre la socialización que parte de la interacción sujeto-sujeto (y ha superado en este renglón a la hermenéutica). *Habría que complementarla con la profundización en los aspectos socioafectivos desde una posición psicoanalítica, y con el análisis sistémico de las relaciones grupales. Habría que integrar las derivaciones de esta teoría con las investigaciones etnográficas sobre la práctica docente escolar en el contexto institucional y ensanchar éstas hacia el análisis de la toma de decisiones habituada o situacional de maestros y alumnos, y confrontar la perspectiva interaccionista con las investigaciones sociológicas sobre las determinaciones estructurales. Pero con ello no bastaría aún. Falta el polo de los contenidos, la investigación sobre la estructura de éstos, y su relación con el aprendizaje y la enseñanza.* WEISS, E. “Pedagogía y ..Op. Cit.”, 56, 61-62.

³¹⁹ Al respecto, ver las consideraciones sobre la denominación institucional de pedagogía y/o ciencias de la educación expuestas en el primer capítulo de este trabajo, 27-33.

³²⁰ En el caso de la carrera de pedagogía en la UNAM, la versión más reciente de la *Guía de Carreras* incluye como delimitación del campo la siguiente: “El Pedagogo puede desarrollarse en algunas de las siguientes áreas: Formación docente, investigación educativa, capacitación laboral, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa, planeación y administración educativa entre otras.” UNAM. *Guía de carreras 1994*, 530.

³²¹ Sobre el crecimiento de la matrícula, entre 1980 y 1995 la inscripción en licenciaturas de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación aumentó casi en un 200 por ciento, al pasar de 5,982 a 11,807 alumnos matriculados. Cf. INCLAN ESPINOSA, C. (1997). *Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*, 72.

El perfil profesional es el tercer aspecto a considerar, por cuanto a la reiteración enfática en la habilitación técnica del profesional de la educación ante las demandas del campo laboral. Usualmente, el quehacer profesional en este ramo ha sido subestimado por su carácter técnico, refrendado incluso por la propia definición institucional de perfil de egreso del pedagogo.³²² En este sentido es conveniente insistir que, si bien se ha remarcado insistentemente en la intervención técnica y especializada en diferentes sectores, dicha intervención requerirá sustentarse en la síntesis coherente de una sólida formación teórica y metodológica que posibilite la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones laborales y demandas sociales cambiantes. Esto último aun en el marco de la tendencia formativa que prevalece hasta el momento.

El último aspecto se refiere a la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y para esta tendencia se mencionan únicamente algunas puntualizaciones. Acerca de la definición institucional de la carrera, puede apreciarse que el planteamiento es más ambiguo aún que en las tendencias anteriores al apuntar que: "La carrera de Pedagogía forma profesionistas capaces de analizar problemas y proponer soluciones relacionados con el campo educativo."³²³

En cuanto al plan de estudios, no ha habido modificación alguna por lo que continúa vigente el modelo formativo caracterizado en la tendencia anterior. Esta situación es preocupante, dada la complejidad que adquiere el estudio de lo educativo en el contexto actual. Cabe señalar sin embargo que, durante las dos últimas décadas se han realizado algunas actividades tendentes a la revisión del citado plan a partir de estrategias, planteamientos y dinámicas de participación distintos, en relación con los equipos de trabajo convocantes que han asumido estas tareas.³²⁴

Por otra parte, en distintos foros se han manifestado las deficiencias y limitaciones que aún no han sido atendidas, como son la indefinición del objeto de la pedagogía, la ambigüedad formativa, la ausencia de ejes curriculares y la consecuente desarticulación de contenidos, la multiplicidad de enfoques y la superposición de temáticas, la imposibilidad para la construcción teórico-metodológica de problemas de investigación desde los contenidos curriculares estudiados, por mencionar tan sólo los más preocupantes.³²⁵

³²² Así por ejemplo, en la citada *Guía de carreras* se define como perfil del egresado el siguiente: "Al término de la carrera, el egresado tendrá la capacidad para diseñar, evaluar, estructurar, proponer y organizar programas, estrategias y acciones que resuelvan problemas en el campo educativo." UNAM. *Guía de carreras 1994*, 531.

³²³ *Ibid*, 529.

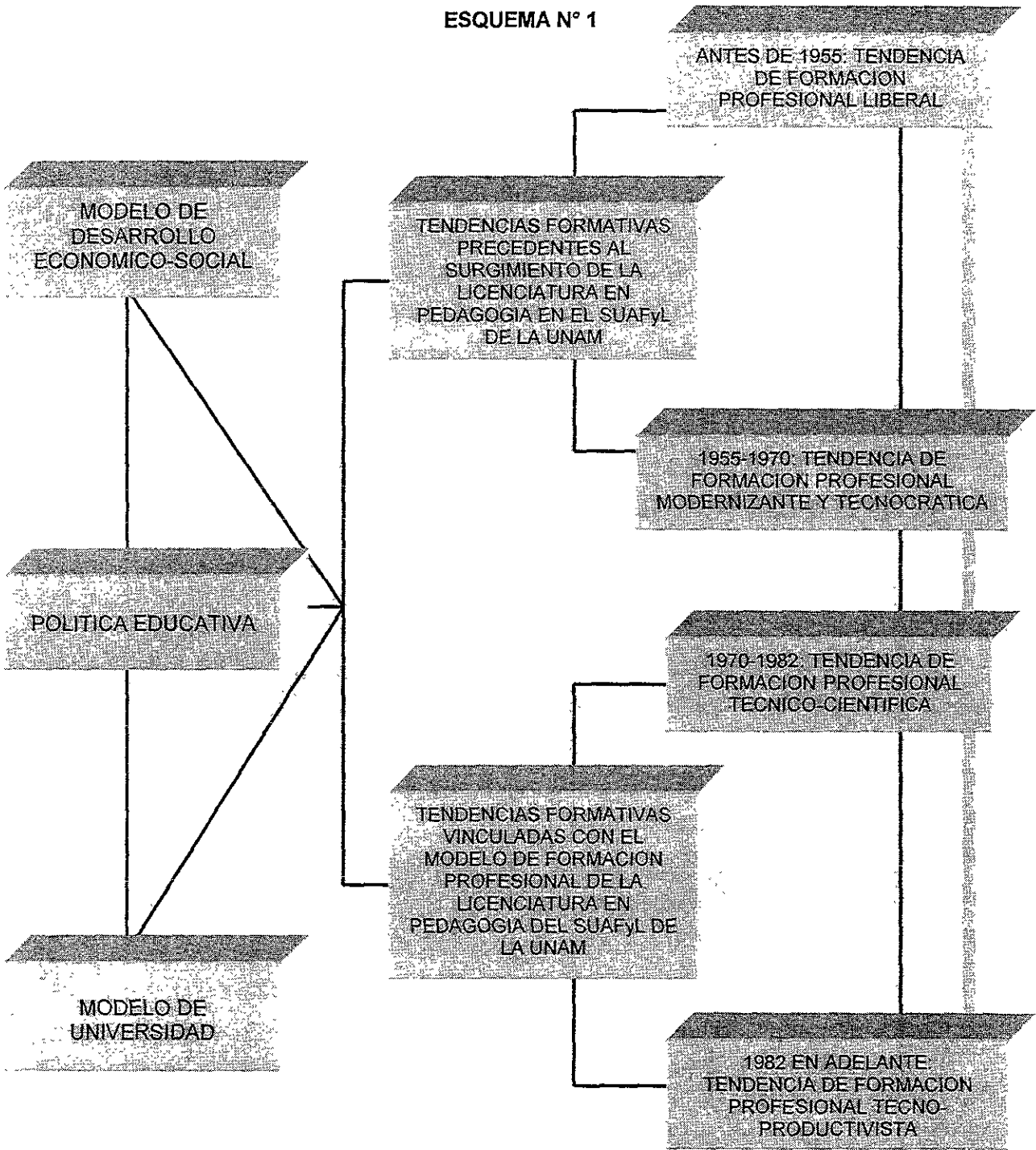
³²⁴ Así por ejemplo, en 1987 se efectuaron las "Jornadas de Análisis Curricular" con grupos de académicos según las áreas del plan. En 1992, a partir de la convocatoria emitida por la Dirección de la Facultad, se organizaron las actividades de discusión y revisión del plan de estudios con la participación de profesores y alumnos. Por último, en 1997 y nuevamente a través de una invitación expresa de la Dirección de la Facultad, se realizaron reuniones académicas para la revisión del plan de estudios.

³²⁵ Algunos de los trabajos que dan cuenta de esta problemática son los siguientes: AGUIRRE LORA, M. E. y R. M. SANDOVAL MONTAÑO (1986). "El curriculum formalizado y el curriculum vivido en el Colegio de Pedagogía". En: *Memoria del Foro Análisis del curriculum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón*, 8-24; DIAZ BARRIGA, A. "Dos tendencias pedagógicas... Op. Cit."; DIAZ BARRIGA, A. y C. BARRON T. (1982) "Reflexiones en relación a la formación del pedagogo en la ENEP-Aragón". En: *Revista Foro Universitario*, 21-30. DUCOING, P. et al. (1989). *Un análisis sobre la formación teórico-práctica del pedagogo*; DUCOING, P. y A. RODRIGUEZ. *Formación de profesionales... Op. Cit.*; FURLAN, A. *La enseñanza de la... Op. Cit.*; FURLAN, A. y M. A. PASILLAS. "Dos miradas sobre la pedagogía... Op. Cit."; GLAZMAN, R. et al. (1987). *Objeto de conocimiento y contenido disciplinario, una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía*.

* * *

Para concluir este capítulo y como se señaló al inicio del trabajo, el estudio de caso realizado se sitúa en el período comprendido entre 1972 y 1997, dado que corresponde a los momentos en los que surge, se desarrolla y consolida la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL de la UNAM como un modelo más de formación profesional universitaria en educación, en el marco de las dos últimas tendencias formativas. Sin embargo, es conveniente tener en perspectiva el enlace con las tendencias formativas precedentes dada su interrelación con la trama del origen del caso estudiado, toda vez que dichas tendencias en tanto etapas previas son parte constitutiva del período en cuestión, tomando en cuenta los procesos de largo aliento en los que se inscriben (económicos, sociales, culturales, políticos, educativos, etcétera). Así, las cuatro tendencias formativas se han agrupado en dos cortes como se muestra en el Esquema N° 1.

ESQUEMA N° 1



CAPITULO 4. PROCESOS VINCULADOS CON LA FORMACION PROFESIONAL EN EL SUA DE LA UNAM.

Una vez desarrollados los referentes básicos para el estudio de caso, se presenta a continuación la vinculación entre la implantación del SUA de la UNAM y el proyecto de formación profesional puesto en marcha a partir de la institucionalización de los estudios de licenciatura en esta modalidad educativa, concretamente en la Facultad de Filosofía y Letras. Con base en este planteamiento podrá abordarse en el siguiente y último capítulo la caracterización del modelo formativo de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.

Conviene enfatizar que esta parte del análisis es uno de los planteamientos medulares del trabajo, puesto que aporta los elementos esenciales para ubicar los procesos de participación e intervención de los sujetos (agentes), al considerar que dichos procesos han dado lugar a la institucionalización de formas concretas las cuales son observadas como parte del objeto de estudio (matrícula, planta académica, planes de estudios, materiales de estudio, tutorías, titulación, etcétera). Así, la creación y el desarrollo del Sistema Abierto en la UNAM se analizan en términos de acontecimientos y cambios, en suma, de hechos inherentes a procesos institucionales y formativos, y no como meros sucesos temporales o saltos entre una tendencia y otra.³²⁶

4.1 El SUA de la UNAM en el marco de las tendencias de formación profesional.

A partir de la periodización sociohistórica y la caracterización de las tendencias formativas abordadas en los capítulos anteriores, se puntualizan algunos aspectos y acciones importantes que, ubicados en el marco de las tendencias de formación profesional técnico-científica y tecno-productivista, dan cuenta del surgimiento, desarrollo y situación actual del SUA de la UNAM. Para ello se han propuesto seis puntos específicos, según se aprecia enseguida.

- **Política universitaria para la creación de la modalidad abierta.**

En relación con este punto, puede observarse que el establecimiento del SUA de la UNAM coincidió con el surgimiento de los sistemas abiertos en México en los años setenta. Más aún, la creación de la Universidad Abierta tuvo lugar en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizaba por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente

³²⁶ Nuevamente de acuerdo con Tenti, el planteamiento respecto de esta idea es el siguiente: "Un segundo nivel de abstracción es el que corresponde al análisis de objetos estructurales y se orienta a la realización de un trabajo analítico sobre entidades también preconstruidas. Así se concibe una historia de la economía, de la política, las mentalidades, y también de los sistemas educativos. Se trata de objetos construidos mediante la realización de cortes transversales sobre la malla espesa del tiempo histórico social." (Ver nota 218 del tercer capítulo)

El autor concluye: "El resultado de la periodización propuesta permitirá pues construir y dar sentido a toda una multiplicidad de acontecimientos y hechos históricos que vendrían a cubrir el esqueleto estructural con el multiforme manto de la diversidad histórica." TENTI, E. *El arte del...Op. Cit.*, 21, 23.

CAPITULO 4. PROCESOS VINCULADOS CON LA FORMACION PROFESIONAL EN EL SUA DE LA UNAM.

Una vez desarrollados los referentes básicos para el estudio de caso, se presenta a continuación la vinculación entre la implantación del SUA de la UNAM y el proyecto de formación profesional puesto en marcha a partir de la institucionalización de los estudios de licenciatura en esta modalidad educativa, concretamente en la Facultad de Filosofía y Letras. Con base en este planteamiento podrá abordarse en el siguiente y último capítulo la caracterización del modelo formativo de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.

Conviene enfatizar que esta parte del análisis es uno de los planteamientos medulares del trabajo, puesto que aporta los elementos esenciales para ubicar los procesos de participación e intervención de los sujetos (agentes), al considerar que dichos procesos han dado lugar a la institucionalización de formas concretas las cuales son observadas como parte del objeto de estudio (matrícula, planta académica, planes de estudios, materiales de estudio, tutorías, titulación, etcétera). Así, la creación y el desarrollo del Sistema Abierto en la UNAM se analizan en términos de acontecimientos y cambios, en suma, de hechos inherentes a procesos institucionales y formativos, y no como meros sucesos temporales o saltos entre una tendencia y otra.³²⁶

4.1 El SUA de la UNAM en el marco de las tendencias de formación profesional.

A partir de la periodización sociohistórica y la caracterización de las tendencias formativas abordadas en los capítulos anteriores, se puntualizan algunos aspectos y acciones importantes que, ubicados en el marco de las tendencias de formación profesional técnico-científica y tecno-productivista, dan cuenta del surgimiento, desarrollo y situación actual del SUA de la UNAM. Para ello se han propuesto seis puntos específicos, según se aprecia enseguida.

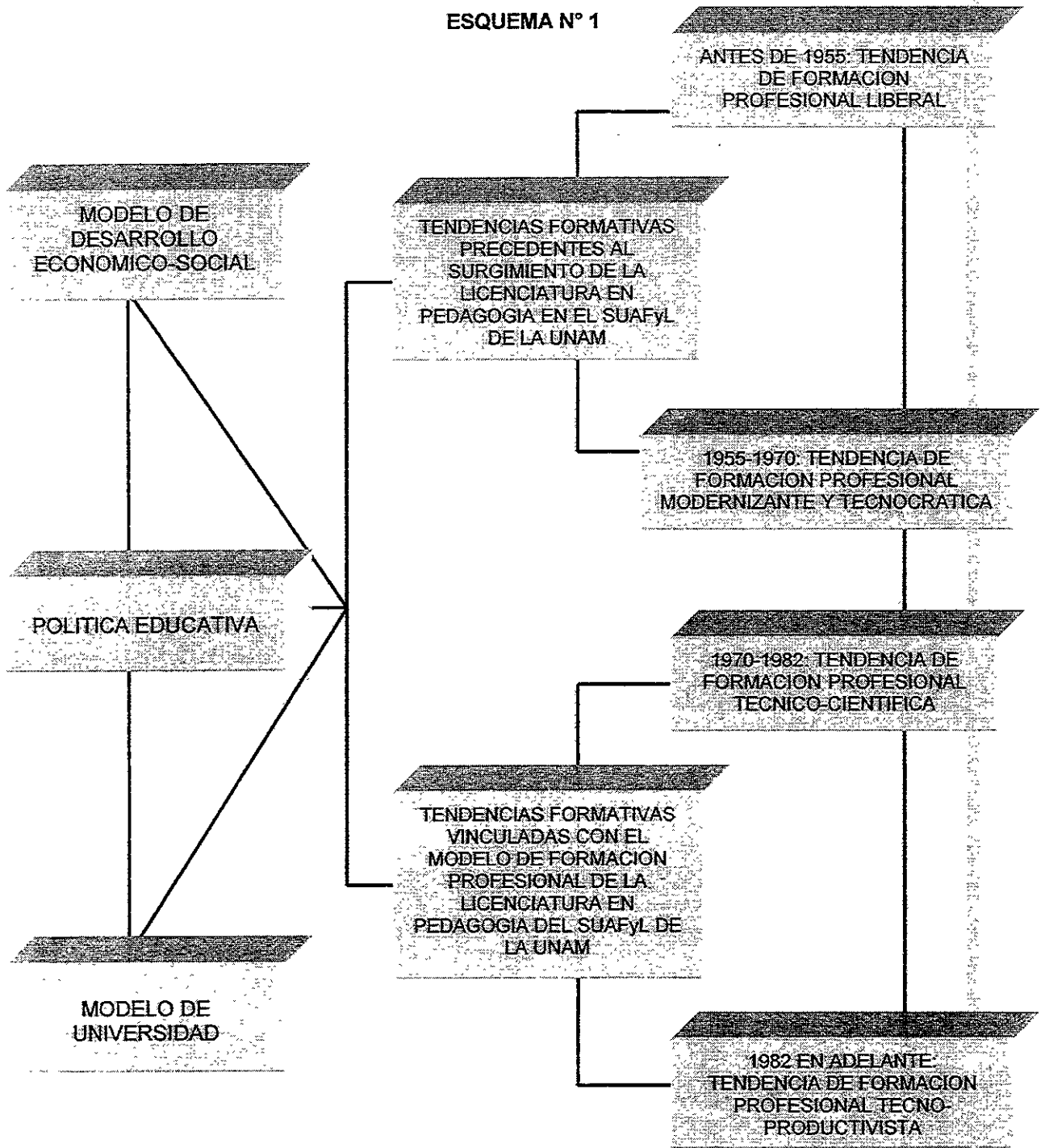
- **Política universitaria para la creación de la modalidad abierta.**

En relación con este punto, puede observarse que el establecimiento del SUA de la UNAM coincidió con el surgimiento de los sistemas abiertos en México en los años setenta. Más aún, la creación de la Universidad Abierta tuvo lugar en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizaba por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente

³²⁶ Nuevamente de acuerdo con Tenti, el planteamiento respecto de esta idea es el siguiente: "Un segundo nivel de abstracción es el que corresponde al análisis de objetos estructurales y se orienta a la realización de un trabajo analítico sobre entidades también preconstruidas. Así se concibe una historia de la economía, de la política, las mentalidades, y también de los sistemas educativos. Se trata de objetos construidos mediante la realización de cortes transversales sobre la malla espesa del tiempo histórico social." (Ver nota 218 del tercer capítulo)

El autor concluye: "El resultado de la periodización propuesta permitirá pues construir y dar sentido a toda una multiplicidad de acontecimientos y hechos históricos que vendrían a cubrir el esqueleto estructural con el multiforme manto de la diversidad histórica." TENTI, E. *El arte del...Op. Cit.*, 21, 23.

ESQUEMA N° 1



demanda de servicios en este ramo. También coincidió con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, por cuanto al uso de medios audiovisuales que posibilitaran ampliar la cobertura de los servicios educativos.³²⁷

El SUA de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en una coyuntura histórica donde convergieron por una parte las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. De hecho, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México,³²⁸ lo anterior sin olvidar desde luego la influencia de otras experiencias muy diversas con sistemas abiertos implantados en varios países del mundo -sobre todo para este nivel educativo-, cuyos objetivos comunes fueron: reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación a alumnos en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia.³²⁹

Junto con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), la implantación de la modalidad abierta para los estudios universitarios fue uno de los proyectos básicos de reforma académica, en principio para atender la creciente demanda educativa.³³⁰ En el contexto de la reforma universitaria iniciada e impulsada en 1971 por el entonces rector Dr.

³²⁷ Al respecto, ver notas 143 del segundo capítulo, y 285 del tercer capítulo.

³²⁸ Ver nota 152 del segundo capítulo.

³²⁹ En este sentido, las diversas experiencias extranjeras implantadas con anterioridad o paralelamente a la creación del SUA de la UNAM fueron las siguientes: en Africa, el "Proyecto Tele-Niger"; en Alemania Federal, el Telekolleg y el Funkkolleg; en Australia, los programas externos de grado de la Universidad de New South Wales; en Canadá, la experiencia TEVEC; en Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); en Estados Unidos, la Antioch College en San Francisco; en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid; en Francia, el "Télé-enseignement", la "Télé-CNMA" y los Sistemas Abiertos OFRATOME (Office Français des Techniques et Moyens Educatifs); en Inglaterra, la Open University de Gran Bretaña; en Japón, la "Universidad del Aire"; en Polonia, la "telepolitécnica" de la Escuela de Varsovia; en Venezuela, la Universidad Nacional Abierta (UNA) y la "Experiencia simulada de teleeducación". Los antecedentes remotos se sitúan en los siglos XVIII y XIX en Europa y América, con los cursos por correspondencia anunciados en los periódicos. En 1881, en la Universidad de Chicago se estableció el primer departamento para los estudios por correspondencia. De ahí en adelante, desde los comienzos del siglo XX la idea de la enseñanza abierta y a distancia cobró forma en diferentes países del mundo. Sin embargo, la modalidad "por correspondencia" utilizada para cualquier ramo de estudios y con el respaldo de diplomas de validez privada, demeritó significativamente el reconocimiento social de validez y rigor de los estudios a través de los sistemas abiertos y a distancia. Cf. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (s/f). "Documento sobre sistemas educativos abiertos"; MONTERO MONTERO, P. et al. (1993). *Manual de formación en educación a distancia*, 47 y ss.; ZORRILLA, O. (1980) "El Sistema Universidad Abierta". En: *Perspectivas*, 20-22

³³⁰ Según la concepción de la rectoría, tanto el CCH como el SUA de la UNAM se propusieron en términos de proyectos estrechamente articulados. Cito: "La creación del sistema Universidad Abierta constituye un paso meditado y acumulativo de la reforma académica de la UNAM, que habría sido prácticamente imposible sin la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. El Colegio de Ciencias y Humanidades y el sistema Universidad Abierta de la UNAM corresponden a dos de las reformas más radicales de la enseñanza universitaria de nuestro tiempo." "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Algunos aspectos fundamentales. El Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema Universidad Abierta de la UNAM". En: *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 26 febrero de 1972, 1.

Pablo González Casanova,³³¹ el proyecto del SUA no solamente implicaba una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza y el aprendizaje, sino una concepción diferente de la de universidad tradicional, la de universidad modernizante, democratizada, vinculada a otros espacios formativos dentro y fuera de la institución.³³² Así:

En su forma extrema, de aplicación, la reforma académica supone el establecimiento de una "Universidad Abierta" que combine las técnicas clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, diálogo o la conferencia con la producción de material didáctico, las casas de cultura, con los centros de producción y de servicios, las bibliotecas y seminarios, con las clínicas, los laboratorios y talleres; los centros de orientación, con los centros de evaluación y certificación.

Así las ciudades universitarias aisladas y las escuelas aisladas tenderán a desaparecer con los profesores "catedráticos" que serán substituidos por maestros consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, de trabajo de campo, etc. Este nuevo sistema de enseñanza está en proceso de gestación y supone nuevas formas en el uso del presupuesto para la producción del material didáctico, la fundación de casas de cultura o de instalaciones académicas en centros de producción y de servicios, la vinculación de todo plan de inversión para la producción y los servicios con los planes de inversión para la educación, a modo de abatir costos en la inversión, hacer un uso óptimo de recursos humanos y técnicos que de otro modo no se aprovechan para la educación, y ligar la enseñanza técnica y la aplicada.³³³

Diversas perspectivas de "apertura" se delimitaron con la implantación del proyecto SUA de la UNAM, destacando entre otras las siguientes: apertura a nuevos espacios, apertura a los problemas nacionales, apertura a un nuevo estudiantado, y apertura a la innovación pedagógica.³³⁴ Dicho proyecto –según explicaba González Casanova- no fue un diseño basado en consideraciones teóricas, puesto que:

Antes de su elaboración habíamos realizado un estudio en el sistema productivo de la zona central del país (Distrito Federal, Puebla, estado de México, Hidalgo, Morelos), por el cual habíamos descubierto que aproximadamente un 30% de trabajadores manuales desean y pueden seguir estudios universitarios, si se les dan las facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo. Habilitar profesores en los centros productivos, utilizar el personal calificado y los laboratorios que hay en muchos de ellos, y enviarles libros e instrumentos auxiliares de aprendizaje era el objeto del proyecto.³³⁵

En este sentido, el SUA fue concebido inicialmente como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin requerir del aumento de inversiones e instalaciones. Al mismo tiempo, se definió como una modalidad que

³³¹ En esta propuesta de reforma universitaria, P. González Casanova incluía tres aspectos básicos: la reforma académica; la reforma del gobierno y la administración; y la reforma de la difusión política y cultural. Cf. "Conceptos del rector de la UNAM sobre Reforma Universitaria". En: *Gaceta UNAM*, ep. 3, v. III, 2, 27 agosto de 1971, 1-3.

³³² Ver Anexo N° 1: "Exposición de Motivos".

³³³ "Conceptos del rector de la UNAM sobre...Doc. Cit.". (El subrayado es mío)

³³⁴ Cf. LATAPI, P. (1972). "Primero el espíritu. Las cuatro aperturas de la Universidad". En: *Excélsior*, 29 febrero de 1972.

³³⁵ GONZALEZ CASANOVA, P. (1976). "Carta al Consejo Editorial". En: *Cuadernos Políticos*, 96.

permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar entonces que, bajo los términos de una propuesta metodológica innovadora, el SUA de la UNAM pretendió aglutinar diversos elementos de una demanda político-social que se concretaría en una auténtica vinculación universidad-sociedad. A grandes rasgos, la caracterización de la modalidad abierta definida en el Estatuto aprobado por Consejo Universitario en febrero de 1972, incluyó los siguientes aspectos:³³⁶

- el SUA habría de impartir los mismos estudios ya existentes en la UNAM, bajo los mismos requisitos y otorgando los mismos créditos y certificados, títulos y grados al nivel correspondiente;
- se atendería al diseño y la revisión permanente de metodologías y materiales de estudio acordes con los requerimientos específicos de las diversas asignaturas, planes, carreras, especialidades o grados;
- se flexibilizarían los procedimientos de evaluación y acreditación mediante un sistema de pruebas y exámenes, sin abatir por ello el nivel académico de la formación avalada institucionalmente;
- para su implantación habría de disponer del personal académico, de los recursos económicos y técnicos suficientes, del material didáctico indispensable, en fin, de todos los apoyos institucionales necesarios en la puesta en marcha;
- para su organización y funcionamiento, la UNAM establecería las entidades institucionales necesarias como la Comisión Académica, la Coordinación del sistema y las respectivas Divisiones SUA en facultades, escuelas, CCH, centros de estudio e instituciones independientes asociadas a la UNAM;
- para el desarrollo del sistema habrían de colaborar otras dependencias de la UNAM, como los institutos de investigación científica y humanística, la Comisión de Producción de Material Didáctico, el Centro de Instrumentos, el Centro de Información Científica y Humanística, el Centro de Certificación y Exámenes, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, es decir, de los organismos y entidades existentes en ese momento;
- para el estudio dentro del sistema, los grupos de aprendizaje constituirían una figura esencial que permitiría alcanzar determinados conocimientos; asimismo, el compromiso del estudiante por lograr el aprendizaje sería la base del sistema.

En suma, el proyecto de Universidad Abierta en su concepción original representó una alternativa de expansión y descentralización, a partir de lineamientos básicos definidos por estatuto. No obstante, se permitiría cierta flexibilidad para su implantación en facultades, escuelas, en el propio CCH, así como en otras universidades e instituciones de educación superior orientadas a generar una mayor oferta de formación de manera más flexible y articulada. Desde esta perspectiva habría de expandirse la red de servicios educativos, toda

³³⁶ Ver Anexo N° 2: "Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México".

vez que se planteaba: "La Universidad Abierta de la UNAM deberá crecer por etapas y todos sus pasos deberán estar calculados con el mayor cuidado."³³⁷

Fue así como, sobre estas bases generales, las condiciones en las que se implantó el SUA en las escuelas y facultades que decidieron poner en marcha este sistema resultaron muy variadas. Esta situación dio lugar al establecimiento de diversas orientaciones para hacer operativo el proyecto. Más aún, con la renuncia de González Casanova y a partir de la llegada de G. Soberón a la rectoría en 1973, se evidenció no sólo la incomprensión sino la distorsión del proyecto original, dado que en ningún momento llegó a ponerse en práctica el enlace entre la educación universitaria y los centros de trabajo que fue, en esencia, la idea básica para la implantación de la educación universitaria extramuros proclive a la descentralización.

- **Redefinición institucional del proyecto académico.**

A diferencia del CCH, que para ese entonces se hallaba relativamente bien constituido y consolidado, el SUA sólo contaba con el Estatuto y algún apoyo por parte de los sectores académicos más progresistas. Esta situación dio cabida a crecientes limitaciones para su cabal desarrollo, aunada al hecho de que en la agenda de la rectoría los asuntos prioritarios fueron, entre otros, la implantación de las ENEP's y el interés por afianzar una reforma tecnocratizante propia de una institución departamentalizada, sustentada en la expansión y el poder de la burocracia universitaria y totalmente diferente del modelo de reforma propuesto por el Dr. González Casanova.

Así, a partir de 1973 se buscó reorientar o bien sustituir las estrategias educativas y políticas de la reforma universitaria emprendida dos años antes. En este sentido se efectuaron dos acciones definitorias. La primera tuvo lugar a casi tres años de haberse implantado el SUA, con una reunión del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas realizada en Cuernavaca, Morelos el 31 de enero de 1975, en la cual se acordó la forma de operación del SUA en la UNAM considerando dos funciones básicas:

- a) apoyar al sistema escolarizado, y
- b) presentarlo como una nueva alternativa al sistema escolarizado.³³⁸

La segunda ocurrió tres años después, en otro acuerdo planteado nuevamente en una reunión del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas celebrada en Galindo, Querétaro, los días 8, 9 y 10 de junio de 1978. Los términos de este segundo planteamiento fueron los siguientes:

El sistema Universidad Abierta presentó proyectos de replanteamiento de su programa de trabajo tendentes a apoyar:

- a) al sistema escolarizado,
- b) la actualización del personal académico,
- c) programas de enseñanza convenidos con otras instituciones,
- d) la implantación de exámenes departamentales, y

³³⁷ "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. El Sistema Universidad Abierta de la UNAM". En: *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 26 febrero de 1972, 2.

³³⁸ "Semblanza histórica del Sistema Universidad Abierta (1972-1992)". En: UNAM (1992). *Simposium Internacional Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia para el Siglo XXI. Memorias*, 9.

e) a evaluar experiencias y resultados, especialmente por lo que toca al material escrito.³³⁹

Posteriormente, para 1980 se hizo explícito que el apoyo al sistema escolarizado se habría de instrumentar a través de acciones como cursos piloto para la regularización en las materias con altos índices de reprobación, cursos al personal académico y administrativo de la UNAM, proyectos para establecer convenios de colaboración con organismos públicos y privados para apoyar en la terminación de estudios profesionales.³⁴⁰ Algunos de los programas propuestos por la Coordinación del SUA en este sentido se realizaron básicamente entre 1982 y 1985, y fueron los siguientes:³⁴¹

- 1982.- Mayo: Convenio UNAM (SUA)-DDF para implantar el Programa “Sistema de Universidad Abierta para reclusorios” que ofrecerá la licenciatura en Derecho con el mismo plan de estudios, metodología, recursos y sistemas de evaluación de la Facultad de Derecho.
- 1982.- Junio: Convenio UNAM-CEMPAE: preparatoria abierta en el área de ciencias químico-biológicas.
- 1982.- Junio: Convenio SEP-UNAM-CEMPAE para desarrollar un programa de regularización académica para el personal técnico de enfermería que desee concluir el bachillerato en la modalidad abierta. Acuerdos de colaboración SUA-ENEP-Acatlán-ENEP-Aragón para brindar apoyo curricular y pedagógico.
- 1982.- Octubre: Acuerdo de colaboración Centro Universitario de Producción de Recursos Audiovisuales (CUAPRA)-SUA, para la creación de recursos pedagógicos y la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas en los sistemas tradicionales de enseñanza.
- 1982.- Octubre 82-Abril 83: Curso sobre Métodos de investigación Educativa en la modalidad de enseñanza abierta, en colaboración SUA-ENEP Aragón.
- 1982.- Noviembre: Convenio de colaboración UNAM-Secretaría de Marina para implantar el SUA como programa de apoyo curricular y orientación al personal de enfermería de dicha dependencia
- 1983.- Noviembre: Curso Premédico para alumnos de primer ingreso a la Facultad de Medicina en colaboración con la Coordinación SUA-UNAM
- 1984.- Noviembre: Colaboración Académica entre la UNAM y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para implantar el Sistema Universidad Abierta en la segunda institución. A la UNAM correspondió apoyar con cursos de actualización, asesoría y capacitación.
- 1985.- Mayo: Curso de formación para monitores de la Procuraduría General de la República, impartido por la División SUA de la Facultad de Derecho.
- 1985: Julio: Intercambio de experiencias Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres y SUA de la UNAM.

Esencialmente bajo los lineamientos definidos desde el inicio de los años ochenta, el proyecto académico del SUA se aplicó sin grandes modificaciones a lo largo de diecisiete años más, en los que no pasó de ser considerado un sistema de enseñanza de segunda clase cuyas posibilidades se redujeron a ser un apoyo eficiente para el sistema escolarizado de primera.

³³⁹ Gaceta UNAM, ep. 12, v. VI, 11 junio de 1978, 5.

³⁴⁰ Cf. Gaceta UNAM, 24 junio de 1980, 4. Citada en: ANAYA DIAZ. A. (1981). “La Universidad Abierta y sus alternativas”. En: *Foro Universitario*, 18.

³⁴¹ La información indicada se consultó en el Archivo hemerográfico personal del Mtro. Jaime Cortés Arellano.

Las gestiones de los diferentes rectores, desde la de G. Soberón hasta la de J. Sarukhán evidenciaron un profundo desinterés acompañado del descuido hacia el proyecto académico del SUA.

Mención aparte merece la instalación del primer Consejo Académico del SUA en marzo de 1985, apoyada por el Dr. J. Carpizo, rector en turno.³⁴² Desde ese primer encuentro se insistió en la necesidad de fortalecer el apoyo para consolidar la infraestructura de la modalidad; en sesiones posteriores se reiteró la situación del SUA como entidad de apoyo al sistema escolarizado, y se planteó la realización de una serie de acciones para propiciar una nueva filosofía educativa y académica del sistema.³⁴³

Cabe señalar también que en 1990, de entre los acuerdos sobre la estructura académica de la UNAM formulados en el Congreso Universitario efectuado en ese año, se propuso la consolidación del SUA mediante estrategias organizativas, académicas y administrativas distintas de las usuales. Si bien ninguna de ellas se puso en práctica, en su conjunto estas propuestas se orientaban a procurar una mayor autonomía al SUA como entidad institucional, reconociendo y fortaleciendo la modalidad formativa a través de proyectos de trabajo articulados con los de otras dependencias de la UNAM.³⁴⁴

Entre 1993 y 1995, la Coordinación del SUA desarrolló cuatro programas académicos con el propósito de abrir otras alternativas de proyección universitaria para la modalidad abierta, que ya para entonces se redefinió con el carácter de "educación abierta y a distancia" a partir de la incorporación de metodologías y recursos tecnológicos innovadores (comunicación vía satélite, Internet, fibra óptica, teléfono, fax, correo electrónico, entre otros).³⁴⁵

Finalmente, el 6 febrero de 1997 entró en vigor un nuevo acuerdo para reorganizar la estructura administrativa y con ella la Secretaría General de la UNAM, en el cual se estableció que la Coordinación SUA se integraría a una nueva coordinación: la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Las funciones delimitadas para la nueva entidad institucional fueron las siguientes:

- I. Auxiliar al Secretario General en el cumplimiento de las responsabilidades relacionadas con el Sistema de Universidad Abierta y el Centro de Enseñanza para Extranjeros;
- II. Coordinar la integración del Sistema de Universidad Abierta con las acciones de educación a distancia y las de educación continua en la institución;
- III. Coordinar el funcionamiento de los sistemas que la integran tanto en las dependencias de la propia institución como en las unidades que, sin formar parte de la UNAM, presten su colaboración para el desempeño de estas actividades;
- IV. Promover acciones que consoliden los esfuerzos institucionales para proveer actualización profesional permanente a la sociedad mediante educación continua y a distancia;

³⁴² Cf. *Gaceta UNAM*, ep. 7, v. III, N° 22, 18 marzo de 1985, 3, 28.

³⁴³ Cf. *Gaceta UNAM*, ep. 8, v. I, N° 27, 29 julio de 1985, 5, 30; y *Gaceta UNAM*, v. II, N° 6, 23 enero de 1986, 3.

³⁴⁴ Ver Anexo N°3 : *Acuerdos del Congreso Universitario sobre el SUA de la UNAM, 1990*.

³⁴⁵ Los programas referidos fueron los siguientes: Formación docente y asesoría académica; Investigación educativa y evaluación académica para los sistemas abiertos; Programas especiales de enseñanza a distancia; y, Programa de la Universidad para la educación a distancia. Cf. HERRERO RICAÑO, R. (1996). "Evaluación del programa de trabajo de la Coordinación del SUA 1993-1995". En: *Sistema Universidad Abierta. Boletín*, 1-5.

- V. Promover acciones para la actualización profesional en colaboración con las asociaciones de egresados de la institución en todo el país;
- VI. Promover la evaluación de los programas de educación continua, abierta y a distancia de las entidades académicas de la Universidad;
- VII. Proporcionar, en el caso del Sistema de Universidad Abierta, apoyo técnico a las divisiones que lo soliciten, para la elaboración de objetivos, planes, programas y medios de aprendizaje;
- VIII. Evaluar y emitir opiniones para apoyar y regular el desarrollo del Sistema de Universidad Abierta, de acuerdo con los objetivos que tiene establecidos institucionalmente; e
- IX. Integrar la información necesaria para desarrollar la planeación del sistema.³⁴⁶

A partir de esta reorganización, en agosto de 1997 se presentó el Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta, con el fin de establecer las bases y acciones para organizar el trabajo de la CUAED en relación con la situación actual de las Divisiones SUA de la UNAM y su transformación a fin de "...fortalecer nuevas formas de organización en sistemas de redes, [...] se proyecta vincular cada vez más a la educación superior con el desarrollo de la teoría de la información y de la decisión".³⁴⁷ En este documento el propósito principal del citado programa es el de:

...diseñar, aplicar y evaluar nuevos modelos educativos de excelencia, con fundamento en la Legislación Universitaria; éste(sic) objetivo se alcanzará por medio del perfeccionamiento de la normatividad del SUA, de la adecuación de sus formas de organización académica y académico-administrativa, y de la creación y revisión permanentes de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos en los currícula(sic) respectivos.³⁴⁸

Para esta propuesta se tomó como base la caracterización actual del modelo educativo del SUA, el cual "...es un modelo de educación formal, que desarrolla su actividad en la interacción del alumno, el asesor y el material didáctico, a quienes(sic) corresponden métodos, tiempos y espacios diversos".³⁴⁹ Asimismo, se consideró un diagnóstico preparado con datos estadísticos de los últimos cuatro años (1993-1997) sobre matrícula, personal docente, material didáctico, evaluación, medios (telecomunicaciones), gestión académico-administrativa, de las distintas Divisiones SUA de la UNAM. Este documento se analiza más adelante.

Ahora bien, el citado Programa forma parte de los "Programas de Trabajo 1998" que, en el marco de los lineamientos definidos en el Plan de Desarrollo Institucional 1997-2000, ha puesto en marcha la CUAED para concluir en 1999. En el caso del SUA se propone el rediseño del Sistema bajo un nuevo modelo educativo, el cual "Considera nuevas formas de transmisión y registro de conocimientos. Se tratará de un modelo incluyente [cuyas herramientas serán] pedagogía, didáctica, tecnología educativa, y medios".³⁵⁰ Así, los objetivos a lograr son:

³⁴⁶ "Acuerdo que reorganiza la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México". En: *Gaceta UNAM*, ep 11, N° 3,077, 6 febrero de 1997, Suplemento especial N° 1, III. (Los subrayados son míos)

³⁴⁷ UNAM. SG. CUAED. "Programa de transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación actual. Cuaderno de trabajo 2". Enero de 1998, 1.

³⁴⁸ *Ibid*, 4. (El subrayado es mío)

³⁴⁹ *Ibid*, 5.

³⁵⁰ CUAED. "Programa de Trabajo 1998", 9.

1. Incrementar la calidad y la eficiencia de la educación superior abierta.
2. Favorecer la equidad en el acceso, en la oferta y en la distribución de la educación superior.
3. Mejorar la respuesta de la UNAM a la demanda de educación superior del país. [...]
1. Hacer corresponder los métodos y prácticas educativas del Sistema a sus fines.³⁵¹

Por último, de entre las modificaciones realizadas en fecha reciente como parte de esta propuesta de transformación, cabe mencionar la elaboración del “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes”, aprobado por Consejo Universitario en diciembre de 1997.³⁵²

• **Cambios en la estructura organizativa de la UNAM y organización interna del SUA.**

A lo largo de veinticinco años de existencia, el SUA de la UNAM ha quedado adscrito en cuatro instancias académico-administrativas diferentes, situación que corresponde desde luego a las políticas de organización institucional vigentes en cada uno de los momentos señalados a continuación.

En 1972 el SUA, lo mismo que el CCH, quedó ubicado en el conjunto de facultades, escuelas y centros de enseñanza. Aun cuando por estatuto se indicó la colaboración de otras dependencias de la UNAM existentes en ese momento,³⁵³ en el organigrama respectivo sólo apareció vinculado con el propio CCH y la Dirección General de Cursos Temporales.³⁵⁴

En 1973, se creó la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA) y quedó sujeta a la Secretaría General junto con las siguientes dependencias: Coordinación de la Administración Escolar, Dirección General de Bibliotecas, Dirección General de Cursos Temporales, Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, Centro de Didáctica, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Centro de Iniciación Musical y Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.³⁵⁵

En 1977, durante el segundo período del rector Soberón, la Secretaría General se transformó en Secretaría General Académica y la Secretaría General Auxiliar pasó a ser la Secretaría General Administrativa. En el caso de la CSUA, ésta quedó adscrita a la Secretaría General Académica junto con cuatro nuevas dependencias: la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, la Dirección General de Intercambio Académico, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos³⁵⁶ y el Centro Universitario de Investigación, Exámenes y Certificación de Conocimientos. De la agrupación anterior se conservaron las siguientes dependencias: Coordinación de la Administración Escolar, Dirección General de Bibliotecas, Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Asimismo, quedaron asignados a otra dependencia (Coordinación de

³⁵¹ *Ibid*, 8, 9.

³⁵² Ver Anexo N° 4: “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes”.

³⁵³ Cf. “Cap. VI. Art. 15 del “Estatuto del Sistema...Doc. Cit.” En: *Anexo N° 2*.

³⁵⁴ Ver Anexo N° 5: *Estructura orgánica de la UNAM, 1972*.

³⁵⁵ Ver Anexo N° 6: *Estructura orgánica de la UNAM, 1973-1974*.

³⁵⁶ Sobre el CISE de la UNAM ver notas 288 y 314 del tercer capítulo.

Extensión Universitaria) la Dirección General de Cursos Temporales, el Centro de Iniciación Musical y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.³⁵⁷

Por último, en 1997 con la reciente reorganización de la estructura administrativa de la UNAM, se reorganizaron la estructura y las funciones de la nueva Secretaría General de la cual dependen actualmente las siguientes entidades: Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados, Coordinación de Programas Académicos, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Centro de Enseñanza Para Extranjeros, Dirección General de Estudios de Posgrado, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Dirección General de Intercambio Académico, Dirección General de Bibliotecas, Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Dirección General de Administración Escolar, Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios.³⁵⁸

Ahora bien, de acuerdo nuevamente con el planteamiento estatutario de 1972, para la organización y el funcionamiento interno del SUA, la UNAM habrían de establecer las entidades e instancias institucionales necesarias, léase coordinaciones, comisiones, unidades y divisiones que dieran cuerpo y sostén al nuevo sistema.³⁵⁹ Así, los órganos definidos por la UNAM para el funcionamiento del Sistema fueron:³⁶⁰

- a) la Comisión Académica, integrada por el Rector y el Secretario General (Académico), los directores de facultades y escuelas, el Coordinador del CCH y los coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del SUA;
- b) la Coordinación; y
- c) las Divisiones SUA de las facultades y escuelas que optaran por implantar la modalidad.

Respecto de la Coordinación y a diferencia de la propuesta anterior, en sus inicios (1973) contó únicamente con dos instancias: la Unidad Técnica y la Unidad Administrativa, aunque se establecieron relaciones de coordinación, por una parte con las Divisiones SUA de facultades, escuelas, CCH y otras dependencias de la UNAM, por otra parte con las Divisiones SUA de otras instituciones nacionales de educación media y superior.³⁶¹

Para 1980, y en comparación con la estructura administrativa precedente, la organización interna de la CSUA se modificó en cuanto a que la anterior Unidad Administrativa se convirtió en Secretaría Técnico-Administrativa. De esta instancia a su vez dependían otras dos unidades: la de Elaboración y Desarrollo de Programas de Trabajo, y la de Acción de Apoyo en Instituciones Nacionales de Educación Media y Superior, respectivamente.³⁶²

Algunos años más tarde, en 1988 el organigrama se había modificado al disponer de una mayor infraestructura administrativa quedando de la siguiente forma: de la Coordinación

³⁵⁷ Ver Anexo N° 7: *Estructura orgánica de la UNAM, 1977.*

³⁵⁸ Ver Anexo N° 8: *Estructura orgánica de la UNAM, 1997.*

³⁵⁹ Ver Anexo N° 9: *Esquema básico para la organización y el funcionamiento del SUA de la UNAM, 1972.* círculos

³⁶⁰ Cf. "Caps. II, III y IV" del "Estatuto del Sistema... Doc. Cit." En: *Anexo N° 2.*

³⁶¹ Ver Anexo N° 10: *Organigrama de la estructura administrativa y organización interna del SUA, 1973.*

³⁶² Ver Anexo N° 11: *Organigrama de la Coordinación del SUA, 1980.*

dependía la Secretaría Académica, y a esta última estaban asignados cinco departamentos (Cómputo, Difusión y Apoyos Audiovisuales, Publicaciones, Planeación y Programas Especiales, Investigación y Asesoría Pedagógica). Además, como instancia intermedia se estableció una Unidad Administrativa.³⁶³

En 1992 nuevamente se modificó la organización interna al reducirse a cuatro el número de departamentos con denominaciones diferentes: Difusión y Extensión Académica, Apoyo Académico, Informática y Estadística, y Proyectos y Programas Especiales. Poco tiempo después, a esta estructura organizativa se añadió la creación del Centro Documental de Educación Abierta y a Distancia (CDEAD). Esta organización se conservó hasta 1997.³⁶⁴

Actualmente, con la creación de la CUAED en 1997 se han diversificado actividades y proyectos asignados a tres nuevas direcciones: la Dirección de Educación Abierta, la Dirección de Educación a Distancia y la Dirección de Educación Continua. Cada una de estas entidades cuenta con varios departamentos. En el caso de la Dirección de Educación a Distancia, de la cual depende el Sistema Universidad Abierta, se han creado cuatro departamentos: de Planeación, Normatividad y Seguimiento, de Evaluación y Estadística, de Investigación, y de Pedagogía y Apoyo Metodológico en Sistemas Abiertos.³⁶⁵

De acuerdo con la puntualización anterior, en el Cuadro N° 1 se presenta la relación de los académicos nombrados funcionarios para el cargo de Coordinador del SUA (1973-1997) y Director de Educación Abierta (1997).

CUADRO N° 1
ACADEMICOS FUNCIONARIOS EN EL SUA DE LA UNAM

AÑO DE NOMBRAMIENTO:	FUNCIONARIO:	CARGO:
1973	M. EN C. AUGUSTO MORENO MORENO	COORDINADOR SUA
1981	DR. ORCAR ZORRILLA VELAZQUEZ (†)	COORDINADOR SUA
1985	MTRO. ARTURO AZUELA ARRIAGA	COORDINADOR SUA
1986	ING. ENRIQUE VILLARREAL DOMINGUEZ	COORDINADOR SUA
1987	DR. EDUARDO TELLEZ Y REYES RETANA	COORDINADOR SUA
1990	ING. JUAN URSUL SOLARES	COORDINADOR SUA
1991	DR. RODOLFO HERRERO RICAÑO	COORDINADOR SUA
1997	DR. ENRIQUE PONTES GONZALEZ	DIRECTOR DE EDUCACION ABIERTA

FUENTES: Cuadro elaborado con datos de "Semblanza histórica del Sistema Universidad Abierta (1972-1992)". En: *Simposium Internacional Perspectivas...Op. Cit.*, 9-11; y, "En La Coordinación de Universidad Abierta se nombran directores". En: *Gaceta UNAM*, ep 11, N° 3,094, 14 abril de 1997, 1,5.

• **Implantación de la modalidad abierta en facultades y escuelas.**

Entre 1972 y 1982, en una amplia variedad de condiciones, las más de las veces de restricción y escasez por falta de apoyo institucional y de voluntad político-académica, el SUA comenzó a operar de manera centralizada —esto es, desde la Coordinación formalmente

³⁶³ Ver Anexo N° 12: *Organigrama de la Coordinación del SUA, 1988.*

³⁶⁴ Ver Anexo N° 13: *Organigrama de la Coordinación del SUA, 1992-1997.*

³⁶⁵ Ver Anexo N° 14: *Organigramas de la estructura de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 1997-1998.*

integrada en 1973-, con limitaciones de espacios, infraestructura, recursos humanos, de difusión, entre otros, a diferentes niveles en facultades y escuelas, en las que sin alterar mayormente su estructura fueron endosadas las Divisiones SUA. La organización básica para estas Divisiones estableció la creación de una Jefatura de la cual dependerían cuatro áreas o unidades: administrativa, académica, psicopedagógica y de diseño y producción de materiales educativos.³⁶⁶

Sin embargo, en cada una de las facultades y escuelas que optaron por implantar la modalidad abierta se añadieron instancias específicas (unidades de investigación, planeación, consejos internos, bibliotecas, entre otros). Pues, si bien de manera estatutaria se establecieron pautas básicas comunes, esta variedad, y hasta cierto punto heterogeneidad, se debió principalmente a que en cada dependencia académica los consejos técnicos y los directores decidieron el carácter, la orientación y los términos en los que se implantaría la modalidad abierta. De ahí que, contrariamente al planteamiento original, la diversidad sea una de las principales características de las diferentes Divisiones SUA en la UNAM, en cuanto a niveles formativos, uso de espacios, distribución de horarios, tipo y elaboración de materiales didácticos, formas de atención a los alumnos y, en general, la organización y el funcionamiento del sistema.³⁶⁷

Ahora bien, en este período y de acuerdo con la información reportada en el Cuadro N° 2, puede apreciarse que, en promedio, el tiempo transcurrido entre la creación del SUA de la UNAM y el inicio formal de los estudios en esta modalidad en los diferentes planteles fue de cinco años. A partir de 1982 y hasta 1998 se amplió la oferta de estudios con la apertura de carreras, especializaciones y diplomados, quedando como se aprecia en el Cuadro N° 3.

Actualmente, con la creación de la CUAED, se ha extendido más aún la cartera de cursos, diplomados y seminarios impartidos a través de diferentes medios (vía satélite, televisión educativa, videoconferencia, Internet). Las temáticas se han diversificado también, incluyendo entre otras: Fundamentos de la Educación a Distancia, Desarrollo de Software Educativo, Enfermería Nefrológica, Administración y Gobierno Municipal, Economía, Consultoría Fiscal, Tópicos de Educación a Distancia, Derechos Humanos, Bioética y Tanatología.³⁶⁸ La perspectiva planteada es constituir polos de desarrollo, telecampus y "campus virtual", de un modelo universitario innovador denominado "Universidad en Línea".³⁶⁹

³⁶⁶ Ver Anexo N° 15: *Organigrama de elementos comunes en la estructura de las Divisiones SUA en facultades y escuelas, 1980.*

³⁶⁷ A la cuestión "¿Por qué no se deja que cada escuela establezca el sistema por su cuenta?", la respuesta de la rectoría fue la siguiente: "El objeto de disponer de un Estatuto del sistema de Universidad Abierta de la UNAM, es señalar cierto tipo de reglas comunes, cierto tipo de pautas de conducta general que sirvan de guía a cada facultad, escuela o al Colegio de Ciencias y Humanidades para implantar el sistema con las modalidades propias, de acuerdo con los niveles y especialidades en que lo implanten, pero sin que la obra de cada facultad, escuela o del Colegio de Ciencias y Humanidades resulte totalmente aislada de las demás, lo cual daría una proliferación contraria a la Universidad como institución que se caracteriza como una diversidad de especialidades e ideas dentro de un conjunto unitario." "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Algunas preguntas sobre el Sistema Universidad Abierta de la U.N.A.M." En: *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 26 febrero de 1972, 4.

³⁶⁸ "CUAED. Diplomados, cursos y seminarios". En: <http://pompeya.cuaed.unam.mx>. (Dirección electrónica, 29/09/98, 22:49 hrs.)

³⁶⁹ Algunas de las acciones definidas específicamente para el SUA en este sentido son las siguientes: "Capacitar al personal docente en el uso de medios electrónicos de comunicación.[...]Ofrecer estudios de licenciatura y posgrado del sistema abierto en línea, particularmente vía internet(sic).[...] Instrumentar el examen de admisión vía internet(sic). Enero 1999." En: CUAED. "Programa de trabajo...Doc. Cit.", 10, 11, 17.

CUADRO N° 2
APROBACION Y PUESTA EN MARCHA DE LAS OPCIONES FORMATIVAS
EN EL SUA EN FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNAM

PLANTEL	FECHA DE APROBACION DE LA IMPLANTACION DEL SUA	FECHA DE INICIO DE OPERACION DE LA DIVISION SUA	OPCION FORMATIVA
FAC. DE CONTADURIA Y ADMON	ABRIL DE 1972	—	LICENCIATURAS EN CONTADURIA Y ADMINISTRACION
FAC. CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	JUNIO DE 1972	1977	LICENCIATURAS EN CIENCIAS POLITICAS Y ADMON. PUBLICA, CIENCIAS DE LA COMUNICACION, SOCIOLOGIA Y RELACIONES INTERNACIONALES
ESC. NAL DE ODONTOLOGIA	DICIEMBRE DE 1972 (*) JUNIO DE 1975 (**)	—	LICENCIATURA DE CIRUJANO DENTISTA (*) DIVISION SUA (**)
FAC. DE PSICOLOGIA	—	FEBRERO DE 1973	DIVISION SUA
FAC. DE DERECHO	—	MARZO DE 1975	DIVISION SUA Y LICENCIATURA EN DERECHO
ESC. NAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	MARZO DE 1973 1980 (*)	1978	CARRERA DE TECNICO EN ENFERMERIA NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE TECNICO EN ENFERMERIA (*)
ESC. NAL. DE ECONOMIA	JUNIO DE 1975	—	LICENCIATURA EN ECONOMIA
FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS	MARZO DE 1972 (*) SEPTIEMBRE DE 1979 (***)	NOVIEMBRE DE 1976 (**)	DIVISION SUA (*) CURSOS PROPEDEUTICOS PARA LAS LICENCIATURAS DE FILOSOFIA, GEOGRAFIA, HISTORIA, LETRAS HISPANICAS, LETRAS INGLESAS) Y PEDAGOGIA (**) APROBACION DE PLANES DE ESTUDIO PARA LAS LICENCIATURAS (***)
FAC. DE MEDICINA, VETERINARIA Y ZOOTECNIA	NOVIEMBRE DE 1973	SEPTIEMBRE DE 1973	ESPECIALIZACION: AVES

FUENTE: Cuadro elaborado con datos de "Semblanza histórica del Sistema Universidad Abierta (1972-1992)". En: UNAM. *Simposium Internacional Perspectivas...Op. Cit.*, 9-11.

CUADRO N° 3
ESTUDIOS IMPARTIDOS EN EL SUA DE LA UNAM HASTA 1998

DEPENDENCIA ACADEMICA	CARRERA	NIVEL
ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	TECNICO
	ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	LICENCIATURA
CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	ADMON. PUBLICA CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN CIENCIAS POLITICAS RELACIONES INTERNACIONALES SOCIOLOGIA	LICENCIATURA
CONTADURIA Y ADMINISTRACION	ADMINISTRACION CONTADURIA	LICENCIATURA
DERECHO	DERECHO	LICENCIATURA
FILOSOFIA Y LETRAS	FILOSOFIA GEOGRAFIA HISTORIA LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS LENGUA Y LITERATURA INGLESAS PEDAGOGIA	LICENCIATURA
PSICOLOGIA	PSICOLOGIA	LICENCIATURA
ECONOMIA	ECONOMIA	LICENCIATURA
	ANALISIS Y EVALUACION FINANCIERA DE PROYECTOS MATEMATICAS APLICADAS A LA ECONOMIA MACROECONOMIA ECONOMIA LABORAL MICROECONOMIA	DIPLOMADO
ODONTOLOGIA	DOCENCIA DE LA ODONTOLOGIA	DIPLOMADO
	ODONTOLOGIA GERIATRICA	
COORDINACION DEL SUA	EDUCACION A DISTANCIA MEXICO CONTEMPORANEO MEXICO, ECONOMIA Y SOCIEDAD (1970-1994) MEXICO 2000	DIPLOMADO
	ESTADOS UNIDOS Y CANADA HOY: RETOS Y PERSPECTIVAS	SEMINARIO
MEDICINA, VETERINARIA Y ZOOTECNIA	PRODUCCION ANIMAL: AVES PRODUCCION ANIMAL: BOVINOS PRODUCCION ANIMAL: PORCINOS	ESPECIALIZACION:

FUENTE: SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (1996). *Sistema Universidad Abierta mejor educación para más. Información general*, 20.

- **Bases pedagógicas de la propuesta metodológica.**

Como parte de la reforma académica emprendida por P. González Casanova, la proyección político-académica del modelo SUA requería de una explicitación suficiente de la nueva modalidad educativa, la cual aun cuando partió de los estudios y carreras ya existentes, apuntaba hacia un sentido social y bases filosófico-pedagógicas diferentes a las del sistema tradicional.

Así, uno de los soportes en la estrategia de implantación de la modalidad abierta se tomó del campo de la pedagogía, por cuanto a los aspectos que vendrían a conformar la nueva propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje en esta nueva opción. Desde su concepción, se formuló este planteamiento base aunque en términos ambiguos al combinar algunos elementos de la psicología y de la tecnología educativa. En este sentido, en la "Exposición de Motivos" se indicaba que:

La Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y los vincule con los medios de comunicación de masas, con la televisión, la radio, el cine, etcétera. [...] Se enseñarán las mismas carreras y especialidades en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de conocimientos en un esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles de conocimientos más altos que pueda alcanzar nuestra Casa de Estudios para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes. [...] Los sistemas de evaluación y exámenes aprovecharán toda la experiencia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos, pedagógicos y sociológicos. El estudiante recibirá, junto con el material didáctico, autopruebas que le permitan examinar, por sí mismo, si ya domina el material al nivel o grado requerido, antes de presentar examen.³⁷⁰

Ahora bien, si se considera que en el momento de la creación del SUA de la UNAM no se contaba con una concepción claramente definida sobre la modalidad formativa, puede comprenderse el hecho de que las formas de pensar la educación y la enseñanza en el sistema presencial se utilizaran como un patrón del cual se derivaran formulaciones específicas sobre los conceptos de "aprendizaje"³⁷¹ y "grupos de aprendizaje".³⁷² Sin embargo, en el

³⁷⁰ "Exposición de...Doc. Cit.", 3-4. (Los subrayados son míos)

³⁷¹ Para este concepto el planteamiento era el siguiente: "¿Por qué se usa la palabra aprendizaje en vez de la palabra instrucción o educación? La razón por la cual se ha preferido hablar en lo sucesivo de objetivos de aprendizaje, niveles de aprendizaje, unidades de aprendizaje, grupos de aprendizaje, etc., es para hacer énfasis en la actividad que debe realizar el estudiante y en las metas que debe alcanzar el estudiante, más que en el trabajo educativo o instructivo del profesor, el cual ciertamente no desaparece, pero se plantea en función de una enseñanza que centre la atención teórica y práctica en la actividad del estudiante para aprender, y en los objetivos que el estudiante alcanzará en el proceso mismo de aprendizaje, en que el profesor, sin duda, cumplirá un papel de gran significación, desde el planteamiento de los planes de aprendizaje, pasando por la elaboración del material didáctico, hasta la implantación y evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante y del propio sistema de la universidad abierta." "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Algunas...Doc. Cit.", 4.

³⁷² Al respecto cito la siguiente puntualización: "¿Por qué el sistema Universidad Abierta hace énfasis en la enseñanza por grupos y se fija como unidad mínima de organización y trabajo el grupo de aprendizaje? Las razones principales de este planteamiento obedecen a consideraciones humanas, psicológicas, pedagógicas y económicas. En efecto, el sistema Universidad Abierta de la UNAM, en sus aspectos esenciales, no quiere descansar en los medios de comunicación de masas, ni en la enseñanza por correspondencia, como formas predominantes de transmisión de conocimientos, porque un estudiante aislado frente a un televisor disminuye considerablemente sus posibilidades de percepción, de interpretación, imaginación, expresión, y porque, según todos los estudios

planteamiento de la rectoría se contemplaba trascender los referentes de la enseñanza universitaria tradicional, de la cátedra universitaria³⁷³ para establecer una relación más estrecha entre la investigación y la enseñanza con combinaciones y alternativas en cuanto a contenidos teórico-prácticos mejor articulados, uso de materiales didácticos y audiovisuales, guías de estudio a modo de pautas o planes de aprendizaje, pruebas y autopruebas, reformulación de los currícula tendentes a una formación interdisciplinaria, preparación para el trabajo alentando la capacidad productiva en la teoría y la práctica, por mencionar algunos de los aspectos más relevantes.³⁷⁴

Pasado este primer momento, otra influencia importante en la definición de las bases pedagógicas fue el modelo de la Open University,³⁷⁵ aunque ajustado por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) a las circunstancias de la propia institución.³⁷⁶ Por ejemplo, en 1975, S. Hernández Michel señalaba:

Si bien es cierto que la UNAM basa su sistema Universidad Abierta en el modelo inglés y que su estructura y funcionamiento orgánico es semejante, interesa destacar las diferencias que deben considerarse para marcar las directrices de apertura y extensión de la enseñanza superior en México.

De la Universidad Abierta Británica se pueden tomar aquellos aspectos esenciales que la identifican como tal, con el fin de desarrollar, interpretar y adaptar a las necesidades nacionales, los procedimientos útiles para su funcionamiento en el campo educativo mexicano. Pensamos que la adopción íntegra del sistema inglés a nuestra situación sería particularmente errónea, no porque sea deficiente, sino porque ha sido concebido para otras circunstancias educativas particulares.

Las diferencias obligan a pensar en un modelo mexicano de Universidad Abierta, cuyas características fundadas en la realidad económica y social, e integradas a la legislación universitaria y nacional, correspondan a la situación de los presuntos estudiantes y a sus antecedentes culturales y educativos.³⁷⁷

realizados, una tele-universidad constituiría un sistema muy costoso, y en lo que se refiere a la enseñanza por correspondencia, porque, aparte de lo costoso de la elaboración del material didáctico y de la distribución y corrección o tutoría de los trabajos del educando, también presenta limitaciones en cuanto a problemas de intercambio y discusión de ideas, de expresión verbal e interpretación, aparte de otros fenómenos de aislamiento que en cualquiera de estos casos generan condiciones artificiales del trabajo intelectual contrarias a la promoción de la persona como hombre político y como trabajador. [...] La organización del sistema Universidad Abierta por todo lo anterior, tiene que tomar como elemento para la transmisión de enseñanzas y adiestramientos al grupo, a los sub-grupos que lo integran y a otros grupos más, de dimensiones iguales o mayores, con los que se relacione la persona, sin que desaparezca en el anonimato de la masa o se quede en el aislamiento del individuo. A partir de [esta] idea [...], el problema que se plantea es el de encontrar una serie de variantes en cuanto a la integración de estos grupos..." *Ibid*, 3. (Los subrayados son míos)

³⁷³ Respecto de la "cátedra" como modalidad de enseñanza, ver la nota 252 del tercer capítulo y la cita 333 de este capítulo.

³⁷⁴ GONZALEZ CASANOVA, P. "Ante los retos que impone la educación. Discurso en la XIII Asamblea de la ANUIES". En: *Gaceta UNAM*, ep. III, v. II, N° 25, 21 abril de 1971, 1-4.

³⁷⁵ Cf. GARCIA LASCURAIN, M. A. (1974). *La Universidad Abierta de la Gran Bretaña*.

³⁷⁶ Según el "Estatuto", la CNME sería una de las dependencias que habrían de colaborar con el SUA. Producto del trabajo de esta Comisión fueron los documentos de planeación y estructuración académica del sistema elaborados entre 1971 y 1975 por Enrique González Casanova, Manuel Pérez Rocha, Juvencio López Vázquez, Antonieta García Lascuráin y Susana Hernández Michel.

³⁷⁷ HERNANDEZ MICHEL, S. (1975). *Proposición Concreta para la Universidad Abierta*, 16.

A partir de entonces, el uso de términos apoyados sin duda en la tecnología educativa como “asesoría”, “autoaprendizaje”, “autodidactismo”, “autoevaluación”, “enseñanza abierta”, “modelo instruccional”, “paquete didáctico”, fueron conceptos que si bien no habían sido claramente explicitados en los inicios del sistema, comenzaron a utilizarse de manera cada vez más recurrente para la sistematización de enseñanza y el aprendizaje en la modalidad abierta.³⁷⁸ Así, para 1977 la caracterización definida para la concepción del Sistema y de su metodología era la siguiente:

¿Qué es el SUA?

Es un sistema:

- De libre opción para alumnos regulares.
- De autoaprendizaje.
- Con material educativo adaptado exprofeso para sistemas abiertos, básico y de apoyo.
- Que permite al alumno avanzar al ritmo que se ajuste a sus aptitudes, motivaciones y ocupaciones.
- Que proporciona una atención personalizada al alumno por medio de tutores.
- Que no exige una atención personalizada del alumno (sic).
- Con las mismas carreras, planes y programas de estudio del Sistema Tradicional.³⁷⁹

La vinculación con el modelo de la Open University por parte de la CSUA continuó hasta 1981, fecha en que fue sustituido el Mtro. Moreno Moreno, primer coordinador del SUA, por el Dr. Oscar Zorrilla.³⁸⁰ También se obtuvieron apoyos de tipo metodológico en los cursos de sistematización de la enseñanza impartidos por el Centro de Didáctica, el Colegio de Pedagogía de la facultad de Filosofía y Letras, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa (CLATES) y, posteriormente, el CISE a los docentes de las Divisiones SUA.³⁸¹

Posteriormente, durante la coordinación del Dr. Zorrilla se reformularon, entre otros, los principios conceptuales y metodológicos del SUA, mediante el replanteamiento de los fundamentos psicopedagógicos y la apertura a alternativas de desarrollo curricular más acordes con las demandas de atención educativa de la década que recién iniciaba. Así, se incluyeron categorizaciones como “aprendizaje independiente”, “material didáctico diferenciado”, “tutorías individuales”, “tutorías grupales”, “evaluación del aprendizaje”, bajo perspectivas teóricas alternativas a la tecnología educativa.³⁸²

³⁷⁸ Un ejemplo es el documento “Cómo estudiar (Una guía para estudiar en la Universidad Abierta)” traducido al español por la CNME.

³⁷⁹ “Sistema de Universidad Abierta”. En SECRETARIA DE LA RECTORIA. *Siete días*, N° 90, lunes 29 agosto de 1977.

³⁸⁰ Dos referentes que dan cuenta de ello son los siguientes. El primero es el reconocimiento explícito ante representantes de diversas universidades hecho por el rector G. Soberón en cuanto al vínculo UNAM-Open, en 1979. Cf. “Presidida por el Rector de la UNAM: Mesa redonda sobre el Sistema de Universidad Abierta. Participación del profesor Frederik Warner, académico correspondiente en Gran Bretaña”. En: *Gaceta UNAM*, ep. 4, v. III, N° 17, 5 marzo de 1979, 17. El segundo fue la impartición de cursos por parte del SUA a otras instituciones, utilizando materiales de la Open University traducidos al español. Cf. JIMENEZ, B. y A. M. OEHLER. (1983) *El Sistema Universidad Abierta*, 3-4.

³⁸¹ Cf. JIMENEZ, B. y A. M. OEHLER. *El Sistema...Doc. Cit.*, 35-94.

³⁸² Cf. CSUA (1983). *SUA. Información general*, 3 y ss.

Para 1988 la caracterización del SUA y de sus lineamientos operativos había cambiado, quedando en los siguientes términos:

.. son características del SUA:

- facilitar al estudiante modalidades de trabajo de carácter individual en cuanto al tiempo y capacidad de aprendizaje;
- incrementar la capacidad de autoenseñanza;
- inducir al acceso a materiales de estudios preparados especialmente;
- brindar asesoría teórico-práctica;
- propiciar la evaluación continua(sic);
- promover la participación del alumno en actividades complementarias extracurriculares; y
- acrecentar la utilización de técnicas y recursos modernos de enseñanza.

[...] El Sistema Universidad Abierta funciona como una modalidad de enseñanza-aprendizaje parcialmente extraescolar, donde el material educativo, preparado para cubrir las necesidades específicas de cada asignatura, es dirigido por un grupo de tutores, auxiliados con actividades docentes de grupo. [...] el método de estudio que caracteriza al SUA es aquél que se fundamenta en la autoenseñanza, es decir, se entiende como un proceso activo de formación del estudiante en el cual el estudio individual y grupal se complementan a través de los hábitos de estudio y de los instrumentos de trabajo. Para ello, se ofrecen condiciones de labor adecuadas para permitir al alumno avanzar a un ritmo ajustado a sus intereses, capacidades y ocupaciones. [...] El material educativo impreso funciona en el SUA como el medio que utiliza el alumno para guiar, orientar y organizar el proceso de autoenseñanza.³⁸³

En este cambio se sustituyeron las categorizaciones de “aprendizaje independiente”, “compromiso con el trabajo académico”, “organización individual y/o grupal del trabajo escolar”, por las de “autoenseñanza”, “hábitos de estudio” y “actividades extracurriculares”. El elemento clave sobre el que descansó este planteamiento fue el material de estudio, acompañado de las tutorías y la evaluación. De hecho, la citada formulación continuó a lo largo de ocho años más, incluyendo como modificación importante la de sustituir “asesorías” por “tutorías”, y como innovación un curso introductorio al SUA.³⁸⁴

Actualmente y de acuerdo con la Propuesta de Transformación del Sistema Universidad Abierta, el planteamiento definido es el siguiente:

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, está destinado a extender los beneficios de la educación universitaria a grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, incorporando el uso de medios de la comunicación educativa tales como: teléfono,

³⁸³ CSUA (1989). *SUA. Información general*, 2, 4, 5.

³⁸⁴ Cf. CSUA (1992). *SUA. Información general*, 8, 10, 11; SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA *Sistema Universidad Abierta mejor educación...Doc. Cit.*, 10, 12, 13; y, LOPEZ SUAREZ, A., ROJAS MORENO, I. et al. (1992). *Curso Introductorio al Sistema Universidad Abierta UNAM*.

fax, televisión, correo electrónico, videoconferencia, entre otros, lo que permite la creación de grupos de aprendizaje que interactúan dentro y fuera del campus universitario. [...] La flexibilidad en la administración académica, el rigor en el proceso educativo, la ampliación en el tiempo para el logro de los objetivos de aprendizaje exigidos en los currícula, aunado a una planta docente capacitada en la metodología de la educación abierta y en el campo disciplinario, permite la operación de un modelo didáctico novedoso de calidad que vincula la teoría con la práctica y la investigación con la docencia.³⁸⁵

En comparación con el planteamiento original, en este último encuadre el SUA se opone totalmente a la esencia de la Universidad Abierta al situar en un primer plano de importancia a las tecnologías comunicacionales por sobre la interacción formadora entre alumnos y profesores. La democratización de la enseñanza es poco menos que imposible, si se considera que a partir de estos cambios habrá de quedar supeditada a la posesión, aplicación y uso de medios electrónicos cuyo costo los vuelve socialmente poco accesibles.

Sin embargo, motivo de un trabajo más detenido será analizar si en los diversos cambios nominales hay transformaciones conceptuales de base y cuáles han sido sus repercusiones. Tal sería el caso de sustituir una propuesta metodológica por otra, o bien de introducir innovaciones tecnológicas en aras de una mayor eficiencia y cobertura, pero sin un cambio sustancial en cuanto a las potencialidades de los actores en el marco de esta modalidad formativa.

Por otra parte, conviene destacar que básicamente ha sido a partir de las experiencias de implantación de la modalidad en cada una de las diferentes Divisiones SUA, como se construyeron de manera aislada y local las estrategias metodológicas para manejar los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones distintas de las usuales.

Con el transcurso del tiempo, las reflexiones sobre estas experiencias han conformando un "corpus" discursivo más ligado a la prescripción y la normatividad que a un análisis teórico y metodológico de la Universidad Abierta como objeto de estudio. Dicha producción en sentido amplio, ha aportado lineamientos diversos para las diferentes demandas operativas del Sistema, al tiempo que le ha dado rostro y configuración *sui generis*.³⁸⁶

³⁸⁵ UNAM. SG. CUAED. SUA (1998). *Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Tríptico*.

³⁸⁶ En este sentido se agrupan los trabajos que dan cuenta de la producción de conocimientos sobre elementos componentes en particular, como son planes de estudio, metodologías de enseñanza y de aprendizaje, medios y materiales de estudio, perfiles del asesor y del estudiante, evaluación del aprendizaje, entre otros. Esta producción es la que en gran medida ha dado consistencia, expresión e identidad no sólo al SUA, sino en general a los sistemas de educación abierta y a distancia implantados en México y en otros países de habla hispana. Algunos de los materiales más recientes que reúnen este tipo documentos son los siguientes: SEP (1992). *IV. Reunión Nacional. Educación Abierta y a Distancia*; UNAM (1994). *Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia. Criterios e indicadores de calidad de la Educación Superior Abierta y a Distancia. Ponencias*; UNAM (1992). *Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI. Memorias*; UNAM (1995). *Sexto Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. La Formación de Expertos en Educación a Distancia en el Marco de la Integración Iberoamericana. Documentos previos de discusión temática*; UNAM. *Simposium Internacional. Perspectivas...Op. Cit.*; UNED (1990-1995). *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*; UPN (1992). *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica. Memoria*.

• Estudios diagnósticos e información estadística sobre el SUA de la UNAM.³⁸⁷

Entre 1972 y 1998, período que abarca desde la creación del SUA hasta su reestructuración con la creación de la CUAED, se publicaron tres estudios diagnósticos, los dos primeros realizados por la Coordinación Académica del SUA en 1980 y 1983, y el tercero de 1998 fue elaborado por la CUAED. En general, los aspectos básicos abordados en sendos estudios son: matrícula, personal académico, planes de estudios, materiales de estudio y medios de apoyo, y evaluación del aprendizaje.

En el caso del primer estudio, éste fue dado a conocer en una versión preliminar en 1980, y posteriormente publicado sin modificaciones en 1983. El reporte fue elaborado por la CSUA y abarca diferentes aspectos que dan cuenta de la implantación, operación y situación de las diferentes Divisiones SUA en ese momento de su historia (1980).³⁸⁸

El segundo estudio diagnóstico data de 1983 y fue elaborado en términos de evaluación del Sistema tomando como base el estudio anterior (1980-83). El documento de presentación plantea una comparación entre las características del modelo SUA en el proyecto inicial (1972) y las características de operación, logros académicos y administrativos, así como las deficiencias detectadas que dieron forma al Sistema a lo largo de diez años de desarrollo institucional; propone además alternativas y recomendaciones para consolidar el SUA vinculándolo con el resto de las instancias universitarias, así como de otras instituciones fuera de la UNAM.³⁸⁹

En comparación con los documentos anteriores, el tercer estudio abarca un diagnóstico más amplio sobre el SUA apoyado con información estadística reciente (1993-1998). El planteamiento base es la propuesta de acciones tendentes a su transformación y la vinculación entre las recientemente creadas Dirección de Educación Abierta y Dirección de Educación a Distancia. Conviene no perder de vista que todo esto se presenta en el marco de la propuesta de modelos educativos de excelencia, calidad, eficiencia y equidad estrechamente ligados a la utilización de medios y tecnologías comunicacionales de frontera.³⁹⁰

Además de estos reportes, el SUA cuenta con información estadística que abarca un período de cinco años (1991-1995) e incluye datos sobre población escolar y planta académica. Esta información está disponible y puede consultarse en la página electrónica de la CUAED.³⁹¹

³⁸⁷ Los datos estadísticos reportados en este rubro se localizaron en seis fuentes: CSUA (1980) "Sistema Universidad Abierta"; CSUA (1983). *Evaluación del Sistema Universidad Abierta. Anexos*; "CUAED. Estadísticas". En: <http://pompeya.cuaed.unam.mx>. (Dirección electrónica, 29/09/98, 22:49 hrs.); JIMENEZ, B. y A. M. OEHLER. *El Sistema...Doc. Cit.*; UNAM. *Agendas Estadísticas (1991, 1992, 1993, 1994, 1995)*; UNAM. SG. CUAED. "Programa de transformación del...Doc. Cit."

³⁸⁸ Cf. CSUA. "Sistema...Doc. Cit." y JIMENEZ, B. y A. M. OEHLER. *El Sistema...Doc. Cit.*

³⁸⁹ Cf. SUA (1983). "Evaluación 1983". (Documento en fotocopia) y SUA (1983). *Evaluación del Sistema Universidad Abierta*.

³⁹⁰ Cf. CUAED. "Programa de transformación del...Doc. Cit."

³⁹¹ Cf. "CUAED. Estadísticas". En: <http://pompeya.cuaed.unam.mx>. (Dirección electrónica, 29/09/98, 22:49 hrs.). Cabe señalar que del período comprendido entre 1984 y 1990 no se localizó información específica, dado que hasta 1989 en las *Agendas Estadísticas* de la UNAM no se había diferenciado la población SUA de la del resto de la institución. Tampoco se encontró esta información en el Archivo de la Coordinación del SUA.

Para este último punto, de los documentos anteriormente referidos se ha seleccionado únicamente la información sobre alumnos, personal académico, planes de estudios, materiales de estudio y medios de apoyo, y evaluación del aprendizaje. Así, con los datos recabados en momentos distintos se puede apreciar de manera más amplia el desarrollo que ha observado el SUA a lo largo de veintiséis años de existencia.

* Alumnos. Los datos incluidos en este apartado se refieren a la matrícula de primer ingreso y reingreso (1983, 1991-1995, 1998), alumnos egresados (1980, 1983, 1991-1995, 1998), y perfil general de la población escolar (1983, 1998).

Acerca de las tendencias en el comportamiento de la matrícula en el SUA, durante el período comprendido entre 1983 y 1998 se observa un aumento notable en la demanda de formación a través de la modalidad abierta. Por ejemplo, de la población de nuevo ingreso reportada en el semestre 83-1 (590 alumnos) a la del semestre 91-1 (1,285 alumnos) se dio un aumento del 217.79 %. Entre 92-1 y 98-1 el aumento promedio de la matrícula fue del 14.35 %, aunque en los semestres 94-1 y 95-1 hubo en promedio una disminución de 11.04 %, para después repuntar alcanzando un 22.02 % de aumento en el semestre 98-1, situación particularmente notable en las Facultades de Contaduría y Administración y Derecho.³⁹²

Ahora bien, en la Gráfica N° 1 puede apreciarse la diferencia entre el número de alumnos de nuevo ingreso y los de reingreso. Esta situación evidencia una mayor concentración en el primer grupo respecto del segundo hasta antes del semestre 94-1, debida en gran parte a la deserción y reprobación que ocurren en los semestres posteriores. Conviene señalar también que en el grupo de nuevo ingreso quedan incluidos lo mismo alumnos de pase reglamentado, concurso de selección, segunda carrera, carrera simultánea, que reubicados; mención aparte es la de los alumnos "Artículo 19" que no han sido cuantificados. Otro dato importante consiste en el aumento de la matrícula total, es decir, del número total correspondiente al semestre 83-1 de 1,390 alumnos se llegó a 10,005 en el semestre 98-1, lo que representa un aumento del 719.78 % en el transcurso de los últimos quince años.

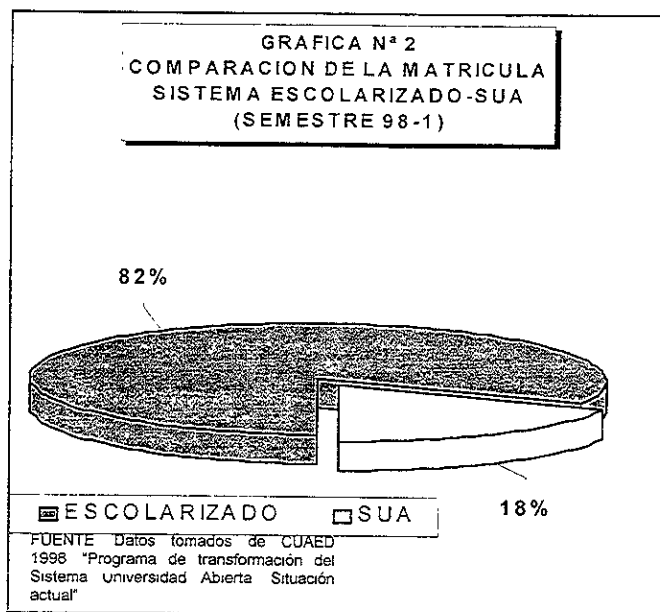
Respecto del número de alumnos egresados, entre 1980 con una cifra de 227 y 1997 con una de 842, el crecimiento fue de un 370.92 %; en promedio, el número de egresados entre 1994 y 1997 es de 566. En relación con la matrícula total reportada, el número de egresados representa el 13.33 %.³⁹³ Por cuanto al seguimiento de egresados, a la fecha ni la Dirección del SUA ni las Divisiones SUA de facultades y escuelas cuentan con algún estudio de esta índole. Tampoco hay información sobre la titulación.

Sobre el perfil de los alumnos del SUA, y comparando los datos de 1983 y 1998, se aprecia lo siguiente. La edad promedio de 31.5 disminuyó a 27.2 años, lo que indica cierta tendencia a que cada vez sean adultos más jóvenes los que opten por la modalidad abierta. Por cuanto al sexo, ha permanecido igual la proporción de 49.5 % de población masculina y 50.5 % de población femenina. Del estado civil, ha habido un aumento en la inscripción de alumnos solteros pasando de un 49.0 % en 1983, a un 72.4% en 1998. Por otra parte, el porcentaje de alumnos que trabajan ha disminuido en un 11.4 %, pasando de un 81.0 % en 1983, al 69.6 % en 1998. Así, puede observarse una vinculación entre el hecho de que sea una población más joven, soltera y que no trabaje aún, con el aumento sin precedente de la matrícula en el último año. Otros rasgos importantes son el aumento de alumnos de carrera

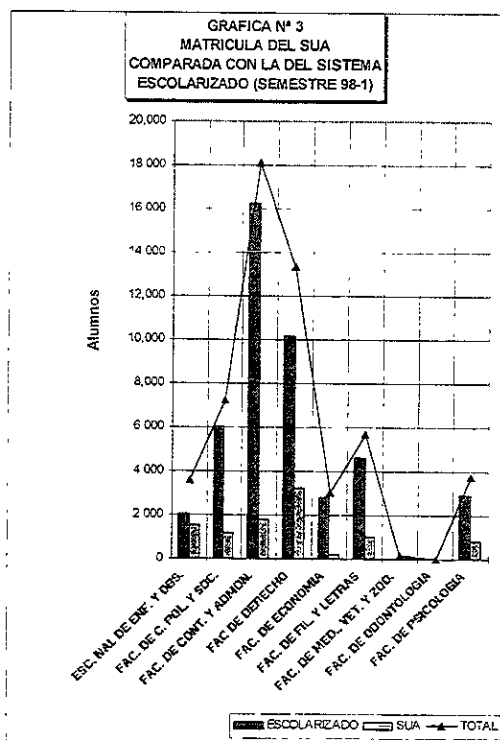
³⁹² Ver Anexo N° 16: *Datos sobre alumnos del SUA de la UNAM. Tablas 1, 2, 3 y 4.*

³⁹³ Ver Anexo N° 16: *Datos sobre alumnos del SUA de la UNAM. Tablas 5 y 6.*

alumnos inscritos en las nueve facultades de la UNAM que cuentan con una División SUA, cursa sus estudios en la modalidad abierta.

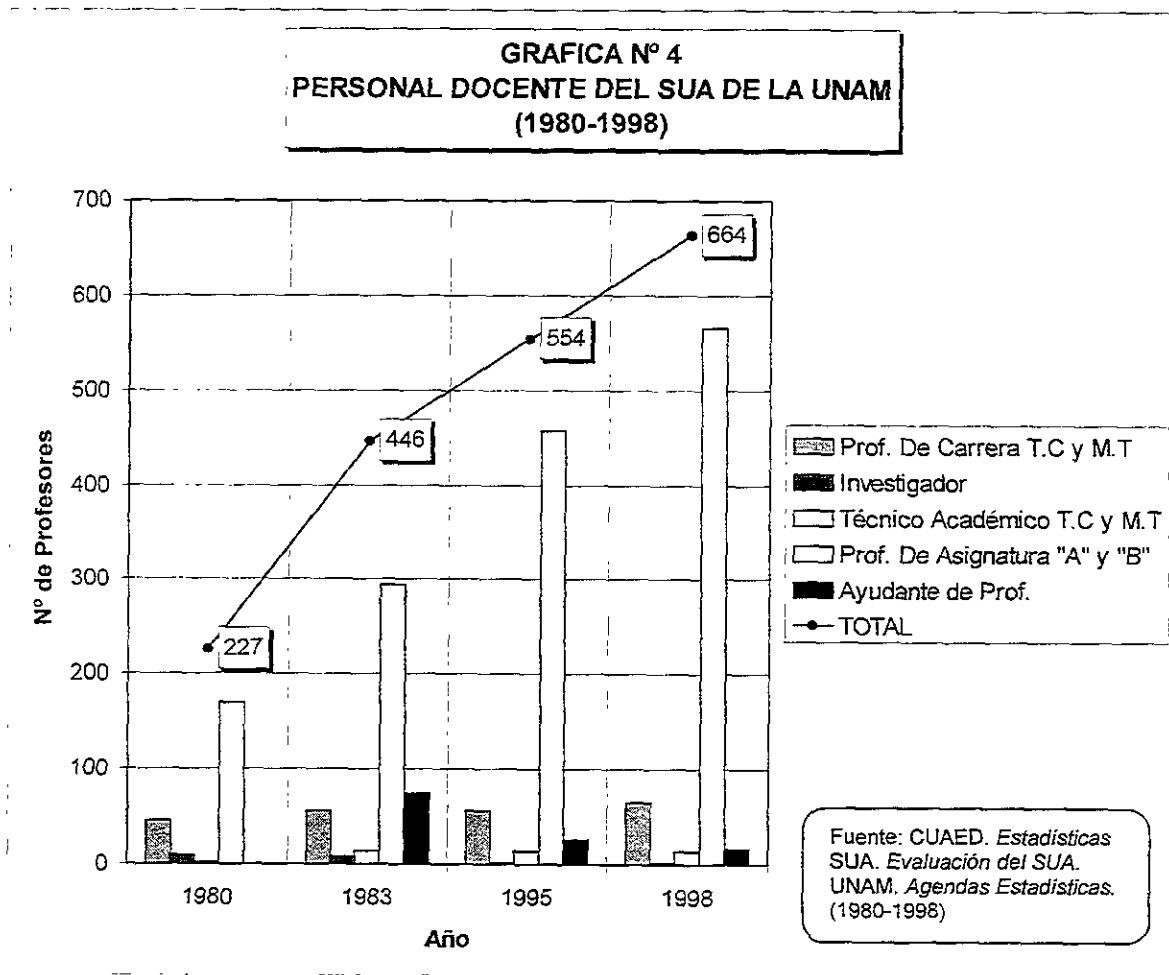


A su vez, de esta población y de acuerdo con la Gráfica N° 3, son las facultades de Derecho y Contaduría y Administración las que tienen el mayor número de alumnos inscritos, seguidas por la Escuela Nacional de Enfermería y la Facultad de Filosofía y Letras.



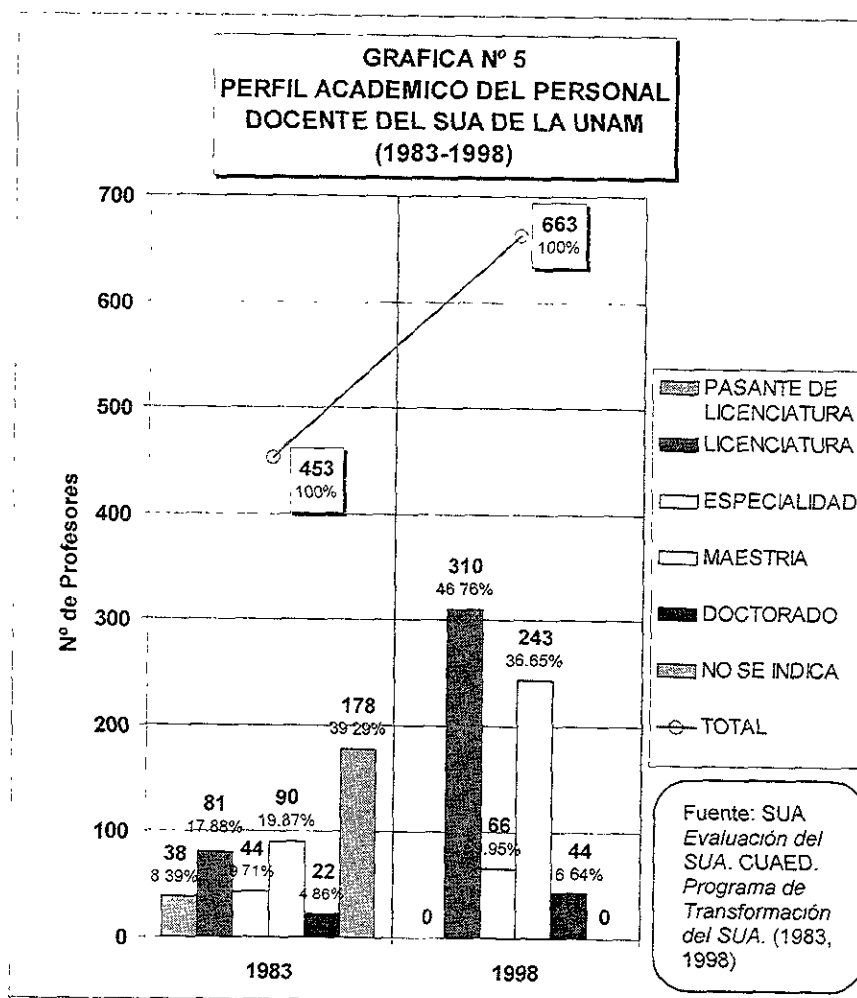
* Personal Académico. Los datos incluidos en este apartado se refieren al total de docentes y el tipo de nombramiento del personal académico adscrito al SUA (1980, 1983, 1995, 1998), el perfil académico del profesorado (1983, 1998), y la formación y actualización para la docencia en sistemas abiertos.

Sobre el personal académico adscrito al SUA y de acuerdo con la Gráfica N° 4, puede observarse que entre 1980 y 1998 el número de docentes aumentó en un 292.07 % al pasar de 227 a 663 profesores. El tipo de nombramiento que ha prevalecido es el de Profesor Asignatura "A" y "B", seguido del de Profesor de Carrera de Tiempo Completo y Medio Tiempo, y en menor número el de Ayudante de Profesor y Técnico Académico. Un dato de interés representa el hecho de que el número de investigadores disminuyó drásticamente de 9 a 1; asimismo, resulta interesante observar que la figura del Ayudante de Profesor también tiende a disminuir en tanto que la del Profesor de Asignatura va en aumento. El tipo de nombramiento que permanece sin cambio desde 1983 es el de Técnico Académico, en tanto que el de Profesor de Carrera ha aumentado mínimamente. En conjunto, los datos cuantitativos revelan la ausencia de una política institucional para consolidar la planta académica del SUA, al propiciar la contratación de profesores de asignatura que muy poco favorece al trabajo colegiado.³⁹⁶



³⁹⁶ Ver Anexo N° 17: Datos sobre el Personal académico del SUA de la UNAM. Tabla 9.

Respecto del perfil académico de los docentes, los datos sistematizados en 1983 y 1998 representados en la Gráfica N° 5 demuestran que en 1983 gran parte del personal académico contaba con el nivel de maestría (20 %), seguido de un número importante de profesores con licenciatura (18 %), y en menor, proporción docentes con especialización (9.7 %) y doctorado (4.9 %), también se contaba con los pasantes de licenciatura (8.5 %). Para 1998, se observa un claro predominio de docentes con licenciatura (46.85 %), seguido de los que cuentan con el nivel de maestría (36.7 %), especialización (10 %) y, por último, el doctorado (6.45 %).³⁹⁷



Conviene destacar el hecho de que en 1998 no se reportaron datos sobre docentes que únicamente fueran pasantes de alguna licenciatura, lo que sí ocurría en 1983. Por otra parte, se ha invertido la proporción de docentes con licenciatura y maestría, pues si bien en 1983 había más maestros que licenciados, en 1998 hay más docentes con licenciatura que con el grado de maestría. En ambos referentes es evidente cómo se ha modificado la política institucional acerca de la contratación del personal docente; así por ejemplo, en los primeros años de operación del SUA se dio una mayor flexibilidad para incorporar docentes que no habían concluido sus estudios, pero esta situación se compensaba con los profesores que para entonces contaban ya con un grado académico, especialmente los de maestría.

³⁹⁷ Ver Anexo N° 17: Datos sobre el Personal académico del SUA de la UNAM. Tabla 10.

Por último, en cuanto a la formación y actualización de docentes en el SUA se tiene información de 1980 y de 1998, a partir de la cual se pueden establecer las siguientes comparaciones. Tanto en el primer momento como en el segundo han predominado los cursos de pedagogía y didáctica; también puede observarse que los denominados cursos para tutores implantados en las primeras etapas de la mayoría de las Divisiones SUA, han dejado de impartirse. En contraste, los cursos disciplinarios y las formaciones ex profeso para la modalidad abierta han comenzado a ganar presencia no sólo al interior de la institución, sino que han adquirido incluso carácter interinstitucional.³⁹⁸

* Planes de estudios. Sobre los planes de estudios, los estudios diagnósticos de 1980 y 1997 reportan lo siguiente. De acuerdo con el primer documento, para 1980 de las 19 carreras en operación, 13 implantaron el mismo plan de estudios del sistema escolarizado, en tanto que las seis restantes –precisamente las carreras de la facultad de Filosofía y Letras- tuvieron desde 1979 su propio plan de estudios aprobado por Consejo Universitario. En total, los planes de estudios reunieron 696 asignaturas. Actualmente, con 17 licenciaturas, 3 especialidades y una carrera técnica, los planes de estudios reúnen un total de 871 asignaturas; sin embargo, habrá de considerarse que en algunas Divisiones durante los últimos tres años se han puesto en marcha tareas de revisión y reformulación de planes de estudios.³⁹⁹

* Materiales de estudio y medios de apoyo. En todo sistema abierto los materiales de estudio representan el soporte básico para la preparación de los alumnos. En este punto la información corresponde nuevamente a 1980 y 1998. En el primer estudio se reportaron 631 materiales en total, de los cuales 426 son guías de estudio (67.51 %), 145 son textos (22.98 %) y 60 son manuales (9.51 %). Para 1998 los materiales reportados son esencialmente 532 guías de estudios (52.05 %) y 490 paquetes didácticos (47.95 %). En el diagnóstico de 1980 se reportaron incluso los elementos generales y específicos que conformaban la estructura básica de los diferentes materiales de estudio; actualmente esa información no ha sido considerada.⁴⁰⁰

Respecto de los medios de apoyo más utilizados, conviene diferenciar que entre 1980 y 1998 en este aspecto ha habido un cambio importante debido a la incorporación de nuevas tecnologías como el fax, la comunicación vía satélite, las aplicaciones de la informática y el uso de redes. Así, mientras que en el primer estudio diagnóstico se reportaban como medios más usuales los materiales audiovisuales (acetatos, diapositivas, audiocassetes), en el diagnóstico de 1998 son las nuevas tecnologías las que ocupan un lugar predominante.⁴⁰¹

* Evaluación del aprendizaje. Sobre los procedimientos para la evaluación del aprendizaje, tanto en 1980 como en 1998 se observa un claro predominio del examen final, seguido de la evaluación formativa (trabajos parciales, reportes de lectura, exposiciones). Un procedimiento que se sitúa entre los más importantes es la elaboración de trabajos de investigación. Por otra parte, la estrategia de conformar bancos de reactivos definida casi desde los comienzos del SUA no se ha implantado totalmente.⁴⁰²

³⁹⁸ Ver Anexo N° 17: Datos sobre el Personal académico del SUA de la UNAM. Tabla 11.

³⁹⁹ Ver Anexo N° 18: Datos sobre Planes de estudios del SUA de la UNAM. Tablas 12, 13 y 14.

⁴⁰⁰ Ver Anexo N° 19: Datos sobre Materiales de estudios elaborados por las Divisiones SUA de la UNAM. Tablas 15, 16, 17 y 18.

⁴⁰¹ Ver Anexo N° 20: Datos sobre Medios de apoyo utilizados por las Divisiones SUA de la UNAM. Tablas 19 y 20.

⁴⁰² Ver Anexo N° 21: Datos sobre Procedimientos para la evaluación del aprendizaje implantados en las Divisiones SUA de la UNAM. Tablas 21 y 22.

Como puede observarse mediante esta presentación esquemática, desde sus inicios el SUA de la UNAM no poseyó un grado mínimo de autonomía ni contó con el apoyo institucional que le permitiera construir un proyecto formativo específico. En sus primeros momentos, tanto las nuevas entidades institucionales como las prácticas académicas y los requerimientos administrativos y contractuales establecidos no demostraron una presencia nítida, separada, independiente de otras prácticas y ámbitos institucionales. Sin embargo, durante el transcurso de casi tres décadas de existencia de la modalidad abierta, esta no-diferenciación tampoco se ha traducido en el logro de una mejor articulación y comunicación con el sistema escolarizado.

En el marco de las tendencias formativas indicadas se aprecia, una vez más, cómo se ha pretendido resolver desde la institución universitaria y con una modalidad educativa innovadora, en este caso el SUA de la UNAM, los problemas de un nuevo orden social. De ahí que se haya concedido mayor atención a los problemas de carácter técnico -trátese del currículum o bien de la metodología, los materiales de estudio, los medios de difusión, las nuevas tecnologías comunicacionales-, que a la consolidación de un proyecto científico-social de formación profesional. Para ello se ha utilizado recurrentemente el discurso de la pedagogía y con más impulso el de la tecnología educativa, en aras de brindar por lo menos un soporte metodológico en la implantación de la nueva modalidad formativa.

Por todo lo anterior resulta pertinente enfatizar que el SUA de la UNAM, más que una tradición por continuar representa una alternativa que habrá de lograr un gran impulso ante las demandas de formación profesional para afrontar los retos no sólo del presente, sino de un futuro rodeado de incertidumbre.

La conjunción del proyecto y la utopía que privó en la visión vanguardista de P. González Casanova bajo la idea de la universidad extramuros, de procesos de enseñanza y aprendizaje con nuevos métodos y conceptos para la formación del más alto nivel en ciencias y humanidades, con más eficacia y flexibilidad en la atención a más estudiantes, logrando una mayor participación de centros e institutos de investigación de la UNAM y de otras instituciones e instancias, en suma, de una verdadera vinculación universidad-sociedad tendrá que ser reconsiderada a la brevedad.⁴⁰³

Pero sobre todo, en su esencia original y no únicamente para facilitar la incorporación de nuevos medios derivados de la tercera revolución industrial y tecnológica, ni tampoco como exigencias impuestas por una economía globalizada, situación que actualmente se vive en el mundo.

⁴⁰³ En este sentido pueden encontrarse planteamientos afines expresados en momentos y circunstancias diferentes por P. González Casanova. Cito: "La base del éxito consistirá en que al mismo tiempo que la UNAM cambie, mantenga y promueva en el sistema Universidad Abierta un nivel muy alto, que por ningún motivo deje que este tipo de proyectos -que tienen un alcance innegable de realizarse con el mayor cuidado- abatan niveles de enseñanza y aprendizaje, sino al contrario." "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. El Sistema Universidad Abierta de la UNAM". En: *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 26 febrero de 1972, 2. "Si en el futuro la UNAM logra implantar en toda su amplitud el sistema de la "Universidad Abierta", sólo lo logrará mediante una lucha intensísima, y en condiciones de acción conjunta de profesores, estudiantes y trabajadores, que encuentren eco y respaldo en las fuerzas democráticas y revolucionarias del país." "Carta al Consejo...Op. Cit.", 96. "Si ayer se vio al Sistema Universidad Abierta como un sistema de segunda, hoy y en el futuro, se le debe ver como un sistema de vanguardia. Para el logro de estos objetivos [...] hay programas concretos e inmediatos que parecen imponerse, y que requieren de una voluntad política-universitaria que los haga luz y realidad. [...] Sé cuáles son las dificultades económicas actuales; pero la inversión concentrada de recursos en puntos estratégicos tiene impactos secundarios amplísimos, y hoy es una de las formas de modernización con mayores efectos de difusión general cuando se aplica a la formación de cuadros de alto nivel..." "Conferencia Magistral. Los sistemas de universidad abierta y las ciencias y técnicas del conocimiento". En: *Symposium Internacional Perspectivas...Op. Cit.*, 286-287.

4.2 Institucionalización de los estudios de licenciatura en el SUAFyL.

Al hablar de la construcción, estructuración y organización del SUAFyL se hace referencia a los procesos de institucionalización que hicieron posible la conformación y consolidación de una entidad académica nueva al interior de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la utilización de esta categoría se ha buscado reconstruir la lógica que subyace en la implantación de esta modalidad formativa. De entrada habrá de considerarse la ubicación cronológica siguiente: de acuerdo con el Cuadro N° 4, desde la aprobación para su implantación (1972) hasta el momento actual, la Jefatura de la División SUAFyL ha estado a cargo de trece profesores.

CUADRO N° 4
PROFESORES A CARGO DE LA JEFATURA DEL SUAFyL (1972-1998)

PERIODO	JEFE DE LA DIVISION SUAFyL
1° MARZO 1972 - 3 ENERO 1974	DR. ELI DE GORTARI (†)
24 SEPT. 1974 - 1° SEPT. 1976	MTRO. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS*
28 SEPT. 1976 - 30 NOV. 1976	DRA. BLANCA JIMENEZ LOZANO (†)
1° DIC. 1976 - 20 JUL. 1981	DR. OSCAR ZORRILLA VELAZQUEZ (†)
20 JUL. 1981 - 2 MAYO 1982	MTRA. LAURA BENITEZ GROBET*
3 MAYO 1982 - 30 MARZO 1986	MTRA. GRACIELA HIERRO PEREZ*
1° ABRIL - 30 OCT. 1986	MTRO JOSE IGNACIO PALENCIA GOMEZ
1° NOV. 1986 - 20 MARZO 1990	MTRA. RAQUEL SERUR SMEKE
22 MARZO 1990 - 10 DIC. 1991	MTRA. SARA ROSA MEDINA MARTINEZ*
10 DIC. 1991 - 17 MARZO 1994	DR. HORACIO LOPEZ SUAREZ
18 MARZO 1994 - 16 ABRIL 1997	MTRA. OFELIA ESCUDERO CABEZUDT
17 ABRIL 1997- 25 MARZO 1998	LIC. PEDRO JOEL REYES
26 MARZO 1998	MTRO. COLIN WHITE MULLER

* Nivel académico obtenido hasta esa fecha.

FUENTES: Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

Ahora bien, desde la perspectiva institucional el SUAFyL representa una entidad sociohistórica, y en los procesos de su construcción es posible ubicar una agenda específica de problemas y alternativas. Por tanto, los aspectos seleccionados para dar cuenta de la institucionalización de los estudios de licenciatura en el SUAFyL se apegan a estos dos considerandos: entidad y agenda.

Así pues, en la agenda de institucionalización del SUAFyL se destacan básicamente cuatro momentos clave: decisión de su instauración, definición de las formas para su implantación, inicio de operaciones y consolidación del modelo formativo. A su vez, en cada momento se sitúa la participación de agentes y grupos que evidencian la presencia de rasgos tales como los núcleos profesionales, los campos académico-disciplinarios, el liderazgo académico, los empresarios institucionales y los estilos de trabajo. En este sentido, y con base en la información reportada en informes, documentos, testimonios, eventos y datos estadísticos, se abordan los siguientes puntos.

- **Ubicación de agentes y campos académicos en la institucionalización del SUAFyL.**

A lo largo de veintiséis años de existencia, la interacción del Jefe de la División SUAFyL y del correspondiente Secretario Académico con otras instancias de la facultad ha sido definitiva en la construcción y consolidación institucional de la entidad. En sus orígenes, el establecimiento

de la modalidad abierta requirió de dicha interacción a fin de establecer y articular metas colectivas y comenzar a dar forma a un proyecto de carácter académico con implicaciones políticas, disciplinarias, administrativas y laborales, entre otras. Esto puede apreciarse en la ubicación de los agentes y campos académico-disciplinarios que intervinieron en la toma de decisión.

* Decisión de su instauración. Para este momento se ubican de entrada dos fechas importantes. el 25 de febrero de 1972, con la creación del SUA de la UNAM, y el 17 de marzo de ese mismo año, con la "Creación de la División del Sistema Universidad Abierta en la Facultad [de Filosofía y Letras], cuyo primer Jefe es el Dr. Eli de Gortari, y su Secretario, el Mtro. Enrique Moreno y de los Arcos."⁴⁰⁴

Según el informe del Dr Ricardo Guerra, Director de la Facultad en ese entonces, en menos de un mes de creado el SUA se creó formalmente el SUAFyL. Este dato oficial acota un tiempo relativamente breve entre ambas fechas, dado que en plazo muy corto el Dr. Guerra presidió el acuerdo tomado en sesión de Consejo Técnico de implantar el Sistema, a partir de las bases generales establecidas por el Dr. Pablo González Casanova.

Sin embargo, la decisión de instaurar una modalidad diferente a la escolarizada fue el inicio de tareas totalmente desconocidas. Dos de los agentes comprometidos en ellas fueron el Mtro. Enrique Moreno y de los Arcos y el Profr. Roberto Caballero Pérez, ambos egresados de la carrera de Pedagogía de la propia Facultad. Así:

El Dr. González Casanova, cuando era rector, entre varios de los proyectos [...], propuso la creación del Sistema de Universidad Abierta. Resultó muy difícil el echarlo a andar porque, si usted revisa el estatuto del SUA, se trataba no tanto de hacerlo a la usanza inglesa, donde realmente convertían a un sistema abierto hasta en un centro de acreditación de conocimientos. La idea era convertir en centros de enseñanza los centros de trabajo, y entonces el SUA tendría la facultad de organizar esa enseñanza en los centros de trabajo y podría acreditar el conocimiento.⁴⁰⁵

...el Mtro. Enrique Moreno y de los Arcos [...] me proponía incorporarme a un proceso muy interesante de fundar el Sistema Abierto en la Facultad de Filosofía y Letras. Y aquí sí, como usted recordará, esto fue propuesto por el rector de entonces, aprobado por el Consejo Universitario, sin ninguna obligatoriedad para las escuelas y facultades, sino de manera opcional para aquellas que quisieran incorporarse al Sistema. Entonces el director, que era Ricardo Guerra, decidió que la facultad entraría al Sistema de Universidad Abierta (sic), nombró a Eli de Gortari como jefe del SUA, a Enrique Moreno no sé si en una especie de Secretario Académico o algo equivalente y, a su vez, el Mtro. Moreno me buscó a mí para ver si me interesaba el proyecto.⁴⁰⁶

A la propuesta del Director se enlazó la participación de dos campos profesionales diferentes: los pedagogos y los psicólogos, predominando finalmente los pedagogos en la conformación de una primera Comisión Académica con dos nombramientos oficiales (Jefe de la División y Secretario Académico de la misma), pues para esas fechas el Colegio de Psicología habría de convertirse en facultad:

⁴⁰⁴ Cf. UNAM. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS 1970-1978. Informe de la administración de... Doc. Cit., 6.

⁴⁰⁵ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. (1995). *Entrevista*.

⁴⁰⁶ CABALLERO PEREZ, R. (1995). *Entrevista*.

...en el caso de Filosofía, los primeros trabajos los hicimos en una comisión que integró el Dr. Guerra con... por parte de Filosofía y Letras, el Dr. Eli de Gortari y yo, y por parte de la facultad o más bien, del Colegio de Psicología que estaba en ese momento en su proceso de independencia, el Dr. Lara Tapia, el Dr. Emilio Ribes y el Dr. Serafín Mercado. Se separaron finalmente los psicólogos, y entonces ya se creó la División. El Dr. Eli de Gortari fue el primer jefe de ella y yo fui su secretario.⁴⁰⁷

Y debo decirle que el Dr. De Gortari casi nunca participó de modo formal en estas tareas, es decir, yo no tengo a la memoria alguna o algunas reuniones de éstas de trabajo intenso, de trabajo real o de discusión de lo que sería el Sistema; y quizá fue más como..., como una figura, como un buen respaldo académico, como un buen nombre, ¿no?, para darle presencia a algo que no existía.⁴⁰⁸ Pero hasta donde yo puedo recordar, el Dr. De Gortari no participó directamente en las tareas del SUA.⁴⁰⁹

...en ese entonces Enrique Moreno era [...] el único que tenía un nombramiento formal, oficial en el Sistema Abierto...⁴¹⁰

Con la iniciativa de esta primera comisión, aún sin contar con una perspectiva clara de la nueva entidad, se tomaron algunos de los acuerdos iniciales que dieron lugar a una empresa institucional desconocida hasta entonces en México:

Me pareció muy valioso, algo muy importante pero yo no sabía, y entonces yo no quise tener..., ¿cómo podría decirlo? Como... una exigencia académica, y esto se traduce en una sinceridad de decir: "Bueno, pero de eso nadie sabe... Me estás invitando, pero yo digo que de eso no sé. Pero si me preguntas si en este país alguien sabe, te digo que nadie sabe porque eso no existe." Es cierto, en ese momento no existía nada al respecto. [...] nosotros pedimos que no nos obligaran a pedir nada, hasta que no medio supiéramos... [...] Mire... voy a darle un buen ejemplo. Los psicólogos son muy ambiciosos, pero [...] son muy "atrabancados". Esos decidieron que sí, y su director, que era muy amigo del nuestro, que se llama Luis Lara Tapia –y yo lo tengo mucha estima a ese señor-, les impuso a sus muchachitos la tarea de... de "arránquense con lo que puedan". Y un día que decidió que había que inaugurarlo, lo inauguraron con tres materiales. Pero ya estaba inaugurado. Ese modo el Coordinador General del SUA lo sabía; él sí sabía que algunas gentes operaban así. Y además nos tuvo más estima porque le dijimos que no íbamos a arrancar hasta que tuviéramos algo más firme.⁴¹¹

En suma, los rasgos que caracterizaron la decisión de instauración del SUAFyL son los siguientes:

⁴⁰⁷ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁴⁰⁸ De hecho, sobre el nombramiento del Dr. De Gortari como Jefe de la División del SUAFyL hay documentos que asientan su contratación para dicho cargo a partir del 1° de marzo de 1972 y hasta el 30 de octubre de 1973, al ser designado por el rector Soberón para ocupar el cargo de Director del recién creado Centro de Investigaciones de Filosofía de la Ciencia y del Lenguaje. Cf. Unidad Administrativa del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras; y, "Nombramientos en la Facultad de Filosofía y Letras" En: *Gaceta UNAM*, ep. 3, v. vii, N° 12, 4, enero de 1974, 2.

⁴⁰⁹ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

⁴¹⁰ DUCOING WATTY, P. (1995). *Entrevista*.

⁴¹¹ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

- a) la decisión fue tomada por el Director de la Facultad, pero fue evidente que la intervención de los grupos profesionales de pedagogos y psicólogos, que en ese momento tuvieron injerencia en los asuntos y acuerdos académicos importantes, determinó el surgimiento de la nueva entidad;
 - b) la psicología y la pedagogía representaron las dos áreas del campo académico-profesional y de conocimiento desde el cual las instancias directivas decidieron que habría de cobrar forma un modelo educativo hasta entonces inexistente en el país;
 - c) el establecimiento de la modalidad abierta se formalizó vía el acuerdo tomado en sesión de Consejo Técnico; sin embargo, la integración de comisiones académicas no fue asentada en informe académico o acta constitutiva alguna. Este hecho permite afirmar que la definición de una especie incipiente de reglas de juego no escritas, otorgó desde el principio una lógica propia para el funcionamiento Sistema.
- **Definición del proyecto académico de formación profesional y estrategias de construcción institucional.**

Dos referentes sociopolíticos delimitaron el marco en el cual hubo de definirse el proyecto académico del SUAFyL: la reforma universitaria posterior al conflicto estudiantil de 1968, y la reforma educativa nacional emprendida durante el sexenio de L. Echeverría:

Al SUA habría que ubicarlo como parte del crecimiento de las universidades, en el intento de generar ciertas modalidades educativas que respondieran a la demanda, en el marco de las nuevas propuestas que a nivel nacional e internacional se estaban planteando. En el caso de México, y particularmente en la UNAM, yo creo que el SUA llega tarde con respecto a otros países. Es el caso de Inglaterra, España, en fin. Pero, no solamente llega tarde, sino que llega con este intento de multiplicar de alguna forma, las experiencias que ya en otros países se habían tenido, ¿no? Entonces ahí hay como la parte de la presión de la demanda, la necesidad de las universidades de responder a esta demanda, de generar procesos que no sólo atendieran a las demandas sino que innovaran en la medida de lo posible las modalidades tradicionales -vamos a llamarlas así. Y claro, los esquemas que están en juego en este momento frente a la no-experiencia de este tipo de procesos, en sistemas abiertos, lo que se tiene marcado acá son las experiencias exógenas.⁴¹²

Así pues, ante el desconocimiento de la modalidad abierta en el país en ese entonces, el soporte esencial fue tomado inicialmente de las experiencias de modelos extranjeros y de los campos psicológico y pedagógico. En este sentido, entre 1972 y 1974 se realizaron los trabajos de presentación, discusión y desarrollo de propuestas, elaboradas principalmente por la Coordinación del SUA y los profesores del Colegio de Pedagogía de la Facultad:

No tuvo tiempo el rector González Casanova de echar a andar él el proyecto. Le tocó ya a Soberón. Se fundó entonces la Coordinación General del Sistema de Universidad Abierta a cargo del Dr. Augusto Moreno Moreno y después, en cada escuela o facultad se organizaron de diferente manera. Aquí en la Facultad de Filosofía y Letras cuando era director el Dr. Ricardo Guerra, para nuestra fortuna, de los pedagogos, era una gente muy abierta, muy bien dispuesta para los pedagogos.⁴¹³

⁴¹² GOMEZ SOLLANO, M. (1995). *Entrevista*.

⁴¹³ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*

Una vez que [...] pudimos sentarnos ya a hacer el trabajo del SUA, lo primero que les pedí fue que se informaran de todo lo que fuera sistemas abiertos o equivalentes en la época, y fuimos aprendiendo. Creo que tomamos, de todo aquello que pudimos integrar, tomamos dos ideas importantes. Una: la de... el Sistema a Distancia de España, de muy vieja tradición, que de suyo existió siempre, es decir, que ésa ni siquiera requería una estructura ni de nada, sino de... que es un poco de la visión inteligente de que la gente aprende fuera, y de que no necesariamente tiene que pasar por las aulas, ni amarrada a un horario, ni de la dependencia de un profesor, ni del tutor del SUA, sino que un..., el mecanismo más adecuado y flexible el decirles: "El que levante la mano y diga yo sé, que lo demuestre..." [...] Y el otro gran modelo que estaba en extraordinaria moda en la época con fuertes repercusiones fue "Open University". Fueron nuestros dos grandes ideales, los grandes paradigmas en los que podíamos movernos eran éstos: el de la apertura total hasta el otro modelo que es la creación de una infraestructura sólida, vigorosa, muy firme, muy conceptual, porque..., pues no sé si todavía hoy en el mundo debiera hablarse de Open University como uno de los mejores puntos de hacer estudios a distancia, ¿no? [...], exploramos un modelo, con ayuda de la Coordinación General del SUA trajimos a México una gran cantidad de materiales y equipos de Open University, para ver cómo lo trabajaban, cómo se produce aquello, cuál era el modo de relación con los estudiantes, las diferentes carreras con las que operaban y las modalidades que cada una iba adquiriendo. Tuvimos en México, entonces a cargo del SUA, mucho de este material en paquetes concretos; teníamos ejemplares de los que producían para las carreras de Ingeniería, de Química, de Física, de Matemáticas y, obviamente, muchas de las cosas de Humanidades. Muy en particular, habían bonitos materiales cercanos al conocimiento de las letras. [...] Y los materiales nos parecieron extremadamente ricos, en algún momento realmente tuvimos la ambición de producir cosas semejantes. Pero nos dimos cuenta de que, en primer lugar teníamos que movernos en otro contexto, es decir, no iba a ser posible repetirnos el equivalente idealizado de Open University. [...], y nosotros aprendimos con esos materiales que nosotros mandamos traer. Y nosotros los mandamos traer en colaboración con la Coordinación del SUA. La Coordinación General del SUA se portó extraordinariamente amable con nosotros porque quizá creyó mucho en este toque que nos autoimpusimos.⁴¹⁴

Era Coordinador General del SUA el Dr. Augusto Moreno Moreno, y como en esa época se estaba arrancando el sistema abierto, consideraron que era muy importante trabajar con los materiales de la Open University, [...] en esa forma varias líneas, varias áreas. [...] Entonces lo que hizo el Dr. Moreno fue mandar comprar a la Open los volúmenes de Investigación Educativa... todo el equipo, los cassettes... Porque había materiales escritos y había cassettes, audiocassettes. Y lo que se pusieron a hacer en la Coordinación General del SUA fue traducir todos los textos, imprimirlos, e igualmente... no, había videos y éstos doblarlos al español. [...] La UNAM firmó un convenio con el Gobierno del Edo. de México, si no me equivoco, a través de Augusto Moreno de la Coordinación General del SUA. Ah... porque en los materiales también había pruebas, autoevaluaciones, todo porque ya todo estaba elaborado. Los paquetes se tradujeron tal y como estaban; entonces había que presentar exámenes parciales y todo el asunto. [...] Después de eso, el Dr. Moreno decidió que ese curso se tenía que trabajar para la UNAM. Entonces se armó un curso para la UNAM al que asistieron sobre todo personal de la Dirección General de Planeación de la UNAM. [...] Rocío Liarena estaba ahí y otro, funcionarios de la propia Universidad y se impartía en lo que ahora es CISE, digamos. Igual, se trabajó de la misma manera. [...] Yo supongo que ésa era la perspectiva de Augusto Moreno, ver un poco qué era lo que estaba sucediendo en una universidad consolidada como la Open y que sirviera de experiencia para el caso mexicano, digamos para la UNAM. Supongo, porque esto nunca se explicitó claramente, pero el Dr. Moreno iba y venía frecuentemente a

⁴¹⁴ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

Inglaterra a traer materiales, a llevar materiales, etcétera. [...] Pero se editaron, o sea, estaban bien presentados los textos, bueno... con ligeros problemas de traducción y todos traducidos al español, los exámenes, todo. Eran como quince videos, o sea, era un "gran paquete" que además demandaba bastantes horas de estudio, de reuniones, de sesiones.⁴¹⁵

A partir de lo que podría considerarse un primer intento de definición del SUA, al interior de la nueva entidad se fueron delimitando las estrategias de construcción institucional, como fueron la conformación del primer grupo de trabajo y la definición de sus respectivas "reglas del juego". Otra estrategia fue la forma de integración e incorporación de los participantes, la cual quedó determinada principalmente por su procedencia disciplinar, en este caso la pedagogía:

.. logramos algo que no se logró obviamente en otros lugares, que fue el de tener dos grupos de trabajo: creamos para el Sistema Abierto una Unidad de Asesoría Pedagógica donde ingresaron Libertad Menéndez, Clara Carpy, Patricia Ducoing y Ofelia Escudero. Y teníamos el grupo de las gentes que trabajaban la Carrera de Pedagogía. Esto ya se transformó cuando yo dejé de ser del SUA pero, esencialmente el trabajo de echar a andar el Sistema Abierto fue parte de lo que hizo la Unidad de Asesoría Pedagógica. [...] Fue cuando empezaron a entrar las gentes de pedagogía, y ya se fueron haciendo los trabajos de organización.⁴¹⁶

... le dije [al Mtro. Moreno y de los Arcos]: "Mira, [...] te pido, que si lo acepto, la Universidad sea tolerante con nosotros y me den un equipo muy chiquitito y que me den un año de "gracia" en el que no me pidan nada. Es decir, que no me pidan que haya inauguraciones, que no haya actividades. Que no estén tras de nosotros pisándonos los talones para exigirnos algo, porque lo que queremos darles es algo más acabado, algo más en forma. Y eso más en forma pues significa que nos sentemos a aprender seriamente, digo, porque para eso sí podemos. Podemos aprender lo que hoy todo mundo ignora, Y luego, una vez que sepamos, empezar a producir las cosas que sean convenientes para el sistema". Nos dijeron que sí, y en ese equipo me dieron a convivir cuatro jovencitas: Clara Carpy, Libertad Menéndez, Patricia Ducoing y Ofelia Escudero. Esas son las "mamás del SUA" [sic]. Sí, completamente. Es decir, nunca hubo más. En el primer equipo, realmente el primer equipo de trabajo del SUA fueron estas cuatro muchachas que, entonces obviamente, eran muy jovencitas. Yo a cargo de ellas y de llevar adelante el proyecto, y en esa otra actividad entre directiva, y administrativa, y política, digamos ¿no?, este... del Mtro. Moreno.⁴¹⁷

...cuando yo llegué al SUA ya estaban Libertad [Menéndez] y Clara [Carpy]. Ellas estuvieron primero que nosotras [Ofelia Escudero y yo]. Ellas tienen un nombramiento previo, no sé si de honorarios o no honorarios pero ellas estaba antes de que llegáramos nosotras y creo que todavía no había "Asesoría Pedagógica".⁴¹⁸

De acuerdo con los testimonios anteriores, una de las primeras estrategias fue la creación de una "Sección Académica de Metodología" inicialmente a cargo del Lic. Caballero, y tiempo después bajo la coordinación de la Lic. Libertad Menéndez hasta 1976; las otras integrantes fueron las licenciadas Clara Carpy, Patricia Ducoing y Ofelia Escudero.

⁴¹⁵ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴¹⁶ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁴¹⁷ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

⁴¹⁸ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

De entre las tareas definidas para la nueva Sección se fijaron la elaboración del proyecto del SUAFyL, el diseño de planes de estudios para las carreras que habrían de impartirse, la elaboración de programas educativos, la asesoría y elaboración de materiales para el estudio (“autoaprendizaje”) en sistemas abiertos, la elaboración de exámenes y la organización de cursos para la preparación de docentes.⁴¹⁹ Esta sección constituyó propiamente el antecedente de una instancia fundamental, la Unidad de Asesoría Pedagógica, creada en 1975.

Pero volviendo a las actividades de este primer momento, en 1974 la Comisión responsable presentó a la Dirección de la Facultad el documento “Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras”,⁴²⁰ en cuya “Exposición de Motivos” se indicaba que:

La Facultad de Filosofía y Letras considera conveniente implantar el sistema Universidad Abierta en las carreras que imparte por los siguientes motivos:

1. Porque permitirá incrementar el interés por el estudio de las humanidades.
2. Por considerar que las actuales instalaciones en Ciudad Universitaria resultan insuficientes para atender la demanda estudiantil.
3. Porque hasta el momento existe muy poca integración entre los estudios de las diferentes especialidades humanísticas. Existen en la Facultad trece carreras distintas distribuidas en seis colegios.
4. Porque es necesario transformar los sistemas tradicionales de enseñanza.⁴²¹

En ese mismo año fue dado a conocer el “Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras”. El nuevo documento incluyó los objetivos del “Anteproyecto”, las líneas básicas para la organización de la División, así como las etapas de trabajo y actividades de las instancias definidas.⁴²²

En términos generales, puede observarse que los objetivos propuestos para la nueva modalidad formativa abarcaban aspectos demasiado amplios e incluso desligados de la propuesta original del SUA. Así por ejemplo, se propusieron satisfacer la demanda de profesores y profesionistas en las disciplinas impartidas en la Facultad, crear la Licenciatura en Humanidades con especialización en diversos campos, y, reformar los sistemas de enseñanza.⁴²³

Por otra parte cabe señalar también que, si bien la implantación del sistema abierto se dejó a la opción de las autoridades de facultades y escuelas, en la decisión de instaurarlo en la Facultad influyó –entre otros– el hecho de ampliar espacios y atraer el apoyo institucional con recursos materiales, y principalmente con la incorporación de nuevo personal académico:

⁴¹⁹ Cf. Unidad Administrativa del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

⁴²⁰ Ver Anexo N° 22: “Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, 1974”.

⁴²¹ *Ibidem*.

⁴²² Ver Anexo N° 23: “Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, 1974”.

⁴²³ *Ibidem*.

A veces un director toma ciertas decisiones, ¿no? Como Ricardo Guerra. Dado que el rector impulsaba la creación de un sistema abierto, a él le pareció bien seguir esa línea no sólo porque el rector lo hubiera propuesto, sino porque a él le parecía que venía bien para la Facultad. Es decir, que la Facultad podría extender sus fronteras, es decir, hacer un servicio mucho mayor, en un carácter nacional efectivamente, ¿sí? Creo yo que había todo eso. ¿Qué tanta visión? ¿Qué tanta proyección estrictamente académica tendría en mente? Lo ignoro, pero lo que sí le puedo decir es que su espíritu, su actitud, se traducían de modo muy positivo hacia nuestras tareas. No nos ponía límites, no nos ponía fronteras. No había cortapisas. , siempre la mayor libertad para actuar. Siempre dentro de los recursos de la Facultad todo el apoyo. Y con toda esa confianza, nuestra cercanía con la Coordinación General del SUA era muy positiva e igualmente favorable, porque las cosas que no podían provenir de la Facultad, las sacábamos de la Coordinación General. Entonces, todo eso significa que siempre, desde su origen, hubo mucho apoyo, mucha iniciativa, muchas cosas favorables. [...] Quizás por lo que ya le he contado... por este empeño que pusimos... Por tratar de hacer las cosas más... más sólidas, más firmes... con más raíz, tuvimos un enorme respeto de la Coordinación General y el respaldo absoluto a todas las tareas que intentamos emprender.⁴²⁴

Las Facultades que se avinieron al Sistema Abierto, pues en el fondo lo que adquirían era plazas. Les interesaba. Entonces, por ejemplo aquí nos dieron plazas nuevas y nos pusimos a trabajar inmediatamente en esto.⁴²⁵

Como puede apreciarse, la definición del proyecto fue condición *sine qua non* en la implantación del SUAFyL por tres razones básicas:

- a) el proyecto ofreció la justificación oficial para la existencia de una nueva modalidad formativa;
 - b) su aprobación garantizó la posibilidad de allegarse recursos humanos, materiales y financieros, es decir, los bienes institucionalizados;
 - c) su implantación abrió nuevos espacios y condiciones en el entorno institucional, especialmente para el campo pedagógico.
- **Caracterización de la estructura general organizativa y académica en los inicios de la nueva entidad institucional.**

En cuanto a la organización de la División SUAFyL, y de acuerdo con el “Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras”, la Comisión Académica en funciones propuso la creación de las siguientes instancias: una Jefatura de División, una Secretaría Académica, una Unidad de Asesoría Pedagógica y una Comisión por cada colegio de la Facultad que decidiera abrir la carrera en la modalidad abierta. De inicio, las carreras mencionadas fueron Filosofía, Historia, Pedagogía, Letras, Geografía, Bibliotecología y la mencionada Licenciatura en Humanidades (en proyecto).⁴²⁶

⁴²⁴ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

⁴²⁵ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁴²⁶ Ver Anexo N° 24: *Organigrama de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, 1974*.

Ahora bien, conviene hacer notar el papel definitorio atribuido a la Unidad de Asesoría Pedagógica. Se propuso también que esta instancia quedara subdividida en tres secciones: de Métodos y Material Didáctico, de Evaluación, y de Pedagogía Experimental. Una vez fijadas las ordenaciones institucionales como punto de partida, las funciones asignadas a esta Unidad fueron las siguientes:

- Organización de la estructura SUA en la Facultad.
- Preparación del Manual de procedimientos para la implantación del sistema.
- Preparación de los instructivos para formular objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la formulación de planes de estudio por objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la elaboración de material didáctico.
- Preparación del instructivo para la selección de métodos de enseñanza.
- Diseño de formas de evaluación del Sistema.
- Plan experimental de formación de profesores.⁴²⁷

Además de la influencia que ejerció el modelo de la Open University, es importante destacar el soporte derivado del enfoque experimentalista en educación y de la tecnología educativa en la definición de tareas a realizar por parte de esta instancia que, para el momento de arranque del Sistema, fue en gran medida una entidad medular. La orientación impregnada a lo que habría de conformar el nuevo modelo educativo estuvo vinculada, desde luego, a la impronta de la formación profesional característica de los años sesenta en los pedagogos participantes, así como a las corrientes de moda en la década de los setenta.

En la delimitación de esta matriz conceptual de la Pedagogía, que aportó las bases teóricas y metodológicas al SUAFyL, contribuyó también la presencia de otro agente: la Dra. Blanca Jiménez. En 1975, la Dra. Jiménez coordinó algunas actividades de revisión y discusión de materiales básicos en un trabajo de seminario:

El Sistema de la Facultad comenzó a concretarse, en el sentido de arrancar, de proyecto, a partir de la Dra. Blanca Jiménez, no antes. [...] No se había hecho gran cosa, estaba esto como en proyecto, en discusión, en debate. [...], la Dra. Blanca Jiménez nos organizaba con base en un seminario en el que ella era la maestra y nosotras las *alumnas*. Entonces nos decía: "Para mañana van a leer tal libro y aquí lo vamos a discutir". En ese entonces estábamos Clara, Ofelia, Libertad y yo, y no me acuerdo quién más...[...] Prácticamente de trabajo para el SUA, me ubico con la Dra. Jiménez en ese seminario en el que nos ponía a leer a Popham y Baker, Scriven y Edgar Forey, etcétera.⁴²⁸

Asimismo, la designación de Comisiones por Carrera conllevó a la puntualización de las funciones establecidas para las que representaron el equivalente de los Colegios del sistema escolarizado de la Facultad. Así, se propusieron las siguientes:

- Formulación de planes de aprendizaje por objetivos.
- Establecimiento y programación de formas de trabajo.
- Producción de material didáctico adecuado.
- Elaboración de materiales de autoevaluación.
- Elaboración de exámenes objetivos de conocimientos.⁴²⁹

⁴²⁷ "Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras".

⁴²⁸ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴²⁹ "Proyecto para la implantación...Doc. Cit".

El plazo fijado en el citado proyecto para el cumplimiento de las tareas, tanto en la Unidad de Asesoría Pedagógica como en las Comisiones por Carrera, fue de doce meses. Esto permitió anticipar que la División iniciaría sus funciones a principios de 1976, pues a partir de estos lineamientos comenzaron a adquirir forma las Comisiones por Carrera y la misma Unidad de Asesoría Pedagógica. Sin embargo, con la incorporación de otros profesores provenientes de las diferentes carreras (Filosofía, Historia, Geografía, Letras) y del propio campo pedagógico, se propició la participación en el debate no sólo de lo concerniente a los contenidos disciplinarios, sino de las bases pedagógicas definidas a modo de plantilla o patrón para implantar el modelo educativo SUAFyL:

Creo que hubo un buen trabajo, un excelente trabajo, una absoluta dedicación y disposición por parte de los profesores para el arranque del sistema. [...] las tareas eran, por un lado acompañarlos en el proceso de elaboración del plan de estudios desde la perspectiva pedagógica; incorporarte un poco en el debate de la organización del propio plan de estudios, no tanto en los contenidos en sí, pero yo creo que nosotros gracias a eso aprendimos mucho. [...] El hecho de haber participado en la carrera de Filosofía en donde se debatía cómo se organizaría la carrera, digamos, a mí en lo personal me aportó muchísimo.⁴³⁰

En esa época las pedagogas eran como muy dogmáticas. En esa época... Muy prescriptivas, ¿sabes por qué? Porque... tenían mucho miedo. Tenían miedo de lo que pudiera suceder. Cuando tú tienes miedo, te vuelves dogmática... ¡No! El programa, ta, ta, ta. Los objetivos, tal y tal. Marco teórico, pa, pa, pa, pa, pa... ¿Ajá? Luego ya se daba como más soltura, ¿no? Sí. Pero el problema de ahí es exigir un modelo determinado, ¿no? Eso sí. Es tu guía. Tú la elaboraste. ¿Por qué? A ver, ¿por qué? Si está en el perfil, si está en la manera, si está en las evaluaciones, en qué está para ir... No, no hay una sola explicación, hay varias, ¿no? Pero hay que ir viendo, para ver cuáles puedan ir atacando.⁴³¹

En este momento particular destacó la participación de tres profesores. El primero de ellos fue el Dr. Oscar Zorrilla, quien al incorporarse a la Comisión de Letras Modernas del SUAFyL en 1976 contaba ya con amplia experiencia académica e institucional. Asimismo, a la Comisión de Letras Hispánicas se incorporó el Mtro. Jaime Cortés de la Carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, con amplia experiencia docente. La tercer persona fue la Lic. Azucena Rodríguez, contratada en ese mismo año por la Dra. Jiménez entonces Jefa de la División, como profesora visitante para brindar apoyo tanto a la Unidad de Asesoría Pedagógica como a las diferentes Comisiones. La Lic. Rodríguez, extranjera y de formación especializada en Pedagogía y Psicopedagogía, propuso desde su incorporación al SUAFyL estrategias teórico-metodológicas distintas.⁴³²

Nosotros estábamos en el debate teórico en el Seminario con la Doctora [Jiménez]. Después, bueno, llegó Azucena que se incorporó a este grupo, en Asesoría, y como que se comenzaron a vislumbrar algunos elementos o conceptos ya de manera más clara.⁴³³

⁴³⁰ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴³¹ HIERRO, G. (1994). *Entrevista*.

⁴³² Cf. Unidad Administrativa del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

⁴³³ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

Yo trabajaba como asesora pedagógica fundamentalmente con las Comisiones de Historia y Letras Hispánicas. [...] Era un grupo de maestros que estábamos en Asesoría Pedagógica, y la tarea pues, fundamentalmente, bueno... de ver los elementos digamos de base, para lo que van a ser una definición de un sistema abierto, ¿no es cierto? Es decir, cómo definir de acuerdo con la época, bueno, y una determinada concepción de aprendizaje, cómo definir lo que iban a ser tutorías, lo que iban a ser materiales de estudio, en una primera etapa. Otra, la actividad pues fundamentalmente orientada a definir las características pedagógicas del Sistema.⁴³⁴

Tanto la participación del Dr. Zorrilla como de la Lic. Rodríguez y del Mtro. Cortés, todos ellos agentes extraños para la primera Comisión Académica, dio lugar a fuentes de conflicto al entrar en juego valores, paradigmas, estilos y/o tradiciones disciplinarias distintos a los establecidos "oficialmente", evidenciando principalmente las contradicciones y carencias del trabajo académico desarrollado entre 1972 y 1976. Los testimonios en este sentido apuntan lo siguiente:

Yo me pregunto hasta qué punto alguna vez el SUA de la UNAM se guió por los directivos de la Open. Eso no lo sé realmente, porque la diferencia entre las Divisiones SUA es..., ya se trate de Ciencias Políticas, Derecho o Enfermería, que es donde yo encuentro o conozco..., son muy grandes realmente. Son totalmente heterogéneas o que... sobre todo que el SUA arranca, sobre todo con la Coordinación del Doctor Augusto Moreno que, un poco, dejó eso librado a las características que cada Facultad y División requerían de..., este, es decir, imprimir en su momento dado... Yo pienso que la referencia a la Open es porque, bueno, la Open University fue como la primer universidad abierta, ¿no? [...] En el caso del SUAFyL, el trabajo de Asesoría (1977) fue, sobre todo, un trabajo hecho bajo una visión crítica de lo que era la tecnología educativa como forma de sistematización de la enseñanza, este..., dominante en los años... Te estoy hablando de los años setenta y seis, setenta y siete, donde la sistematización, las cartas descriptivas, la instrucción programada tenían un auge bastante grande. Entonces, desde ese punto de vista la idea de guía de estudio, ¿no?, de elaborar textos aparece como una alternativa a lo que era dominante que era... a... a..., ese aspecto tecnológico. Esa visión desde la tecnología educativa. Sí. Creo que... No sé hasta qué punto se puede hablar de..., de..., de una total coherencia entre conceptos...⁴³⁵

Yo soy de los principales defensores del Sistema Abierto. Mire, yo por ejemplo, no sabía que usted era del SUA y para mí siempre me había parecido que era usted del "sistema normal"[sic], eso no se nota... yo no hago distinciones y creo que tienen las mismas perspectivas los del Sistema Abierto que los de los otros. No les veo de hecho ninguna distinción. Nuestro campo se abrió a raíz de que se le dio tanta importancia a la educación nacional. Digamos que, yo diría que desde tiempos de Echeverría se amplió todo el sistema educativo y eso hizo que tuviéramos pedagogos en todos lados, en todos lados.⁴³⁶

En ese momento [1976] el Sistema carecía de una concepción formal acerca de lo que tendría que ser la División en la Facultad, tanto administrativa como académicamente, como conceptualmente. [...] En ese entonces era Jefa de División la Dra. Blanca Jiménez. [...] [Sobre los lineamientos del Proyecto] Que yo los hubiera conocido, ¡no! Lo que sucedió es que el Sistema es aprobado por Consejo Universitario en 1972, y de 72 a 76 no había ocurrido nada. Se había conformado la División, [...]. Y sí,

⁴³⁴ RODRIGUEZ OUSSET, A. (1995). *Entrevista*.

⁴³⁵ *Ibidem*

⁴³⁶ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

durante esos cuatro años no sé qué es lo que se haya hecho porque yo no conocí ningún documento en el archivo, de 74 a 76, entonces mi memoria documental aparece a partir de 1976. Efectivamente, sobre la marcha se comenzó a trabajar el Sistema.⁴³⁷

Sí se tenía todo perfectamente planeado. Todo, todo. Es decir, ésa fue la misión de la Unidad de Asesoría Pedagógica: ver todo a detalle. Obviamente no ingresaron todas las carreras de la Facultad, porque a ver, ¿cómo enseña usted Teatro en la modalidad abierta? Pero, sirve para aquellas carreras que tiene la mayor carga de materias académicas, pero no de práctica. Pero no, todo fue perfectamente planeado y fue perfectamente claro, la decisión de cuándo echar a andar el sistema. Y le repito, en ese momento yo pasé a la Secretaría General, yo tenía en ese momento tres cargos: Jefe de la División del Sistema Abierto, Director del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Coordinador del Colegio de Pedagogía. Entonces, pasé y me quedé únicamente con la Secretaría General y la Coordinación del Centro de Investigaciones Pedagógicas que nos permitió hacer dos años después la Maestría en Enseñanza Superior, y entró la Dra. Jiménez y ya de común acuerdo pues yo estaba arriba de ella y como yo era el jefe, de común acuerdo echamos a andar el Sistema. Entonces, la Unidad de Asesoría Pedagógica tuvo a su cargo la Coordinación de todo, ¿eh?⁴³⁸

Yo creo que no se había hecho gran cosa, estaba esto como en proyecto, en discusión, en debate. [...] Yo creo que en ese momento fue cuando la Dra. Jiménez dejó el Sistema Abierto y llegó Oscar Zorrilla, con Jaime [Cortés]. Pero yo creo que hubo un avance, digamos, aunque no se podía concretar en nada, que se veía en la etapa de Blanca Jiménez. Lo que sí tengo claro que no se hizo nada explícito para el sistema abierto, en el marco del sistema abierto, es en la época de Enrique [Moreno]. Y Elí de Gortari, pues ése estaba como "adorno floral", a ése yo jamás lo vi. Ese fue un nombramiento de tipo político, exclusivamente, o que obedecía ve tú a saber a qué ... Porque estaba muy reciente lo del 68...⁴³⁹

A partir de este momento, surgieron nuevas relaciones de fuerzas entre los principales agentes del SUAFyL. Esta situación vino a alterar la dinámica del trabajo académico y, por consiguiente, el plan de actividades propuesto en el citado Proyecto, en cuanto al plazo de concluir en un año los planes de estudios y los materiales básicos para la apertura de las carreras propuestas. Ligado a lo anterior, la presión de la Dirección de la Facultad por comenzar la operación del Sistema se hizo cada vez más insistente.

Yo entré cuando estaba ya la Doctora Blanca Jiménez...fue un tiempo corto...Sí, pero fue un proceso muy importante porque ahí se iniciaron las actividades. Recién con Blanca se abre la primera inscripción, se hace la *Guía Introductoria General* que había en ese momento...⁴⁴⁰

Mire, el problema es que no siempre se cuenta con gente que tenga una visión amplia de lo que es el Sistema Abierto. El Sistema Abierto estaba previsto para arrancar con unas guías bien elaboradas a las que se deberían añadir toda una serie de recursos adicionales. Lo que yo considero un estancamiento es que no pasaron a una segunda etapa. En buena medida el Sistema Abierto lo teníamos previsto como la forma de

⁴³⁷ CORTES ARELLANO, J. (1994). *Entrevista*.

⁴³⁸ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*

⁴³⁹ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*. Este testimonio coincide con el expresado por el Mtro Roberto Caballero. Al respecto ver notas 408 y 409 de este capítulo.

⁴⁴⁰ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista*.

experimentar, para la Facultad, planes de estudio, métodos de enseñanza, materiales didácticos, en fin. Esa fue la intención al final, por eso era tan importante la Unidad de Asesoría Pedagógica: para que ahí se hicieran los experimentos de materiales y de todo. Y creo que lo que han hecho ha sido un poco dar vueltas en torno a las guías.⁴⁴¹

Hacia el último trimestre de 1976, la Coordinación de la Unidad de Asesoría Pedagógica reportó haber atendido los aspectos inmediatos del funcionamiento académico-administrativo de las diferentes carreras, tales como contratación de profesores, orientaciones generales a la Comisiones por carrera, preparación de materiales de estudio y atención a los alumnos.⁴⁴² En la realidad, el SUAFyL contaba apenas con algunas disposiciones elementales de carácter administrativo para la atención de los primeros alumnos:

Era por noviembre y diciembre de 76, y todo lo demás no existía. Con esto quiero decir que no existía una identificación del escolar, del alumno, no existían políticas de admisión para el Sistema, que no existía un plan de estudios para cada una de las licenciaturas. [...] La Unidad de Asesoría Pedagógica era el conjunto de personas que estaba sosteniendo la planeación del Sistema.⁴⁴³

Empezamos allá a mediados de noviembre... finales de octubre, quizá... Y al venir a hacer cambio de escuela [Acatlán], de unidad, fue cuando hablé con el Mtro. Caballero y él me dijo que en el presencial no había cupo, y que en ese entonces estaba por abrirse ya en ese semestre [77-1] el SUA. Y lo único que me quedó claro fue que había la posibilidad en el manejo de horarios, de horarios y de incluso de ritmo de estudio. Y eso sí me interesaba. Así que ahí me esperé y después,... no sé... Se hizo el trámite del cambio de unidad y no sé si cambio de sistema. Como era de la primera generación, exactamente no sé cuál fue el trámite. [Formalmente ingresé] en noviembre de 76, o sea 77-1. No me acuerdo si fue la segunda quincena de noviembre, no recuerdo bien, me parece que después del 20 de noviembre.⁴⁴⁴

Asimismo, para ese momento sólo estaba disponible un material de estudio *sui generis* de título impreciso (*Guía Introductoria General, Técnicas de estudio o Técnicas bibliográficas*), considerado texto base para diferentes las carreras a impartir. De esta manera se concretó la propuesta de iniciar las operaciones del Sistema mediante un curso introductorio a la modalidad abierta:

Entonces, al involucrarme ya en el SUA, yo me encontré con que todos los esfuerzos estaban dedicados a la elaboración de una primera guía. Esta tenía el propósito de ser una guía para un curso introductorio o propedéutico -no recuerdo bien cómo estaba denominado- y buscaba que el alumno se preparara en las técnicas de investigación documental; pero al mismo tiempo se estaba trabajando en un modelo que yo no conocía y que sólo conocí posteriormente ya cuando hubo un cambio en la Jefatura. [...] Entonces, [...] los primeros esfuerzos fueron dedicados a la reproducción de esa guía. Yo podría hablar de cuáles eran los resultados de la utilización de esa guía, pero lo que me interesa resaltar es que en ese momento era lo único que existía para identificar al Sistema. [En noviembre de 1976] no existía un plan de estudios para cada

⁴⁴¹ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁴⁴² Cf. Unidad Administrativa del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

⁴⁴³ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁴⁴ HERNANDEZ, MA. DE LA LUZ. (1994). *Entrevista*.

una de las licenciaturas en donde se pudiera inscribir esta guía propedéutica, introductoria, etc. Por lo tanto, esa asignatura o esa guía no tenía su correspondencia en algún plan de estudios y ese plan no se conocía. [...] Era una guía útil para los alumnos de todas las carreras. En ese momento existían las que aún subsisten: Geografía, Pedagogía, Letras Hispánicas, Letras Modernas Inglesas, Historia y Filosofía. Sin embargo, los alumnos de Letras Inglesas desde ese momento nunca usaron esa guía. [...] Entonces, el primer impulso de la Dra. Jiménez fue esa guía, pero esa guía desprotegida curricularmente, escolarmente, y entonces fue la única vez que se puso en operación, que se puso en práctica esa guía. Después de haber sido usada se hizo una evaluación de la propia guía [...] Esa guía tuvo una vida muy corta y desapareció y ya no fue usada nuevamente. La preparó la Unidad de Asesoría Pedagógica que en ese entonces estaba formada por Patricia Ducoing, por Ofelia Escudero, por Azucena Rodríguez, por alguna otra persona que no recuerdo cómo se llama en este momento y dejó de pertenecer a la Facultad...⁴⁴⁵

En esa guía creo que participó Libertad y no sé quién más..⁴⁴⁶

En un principio estuvimos con una materia que era propedéutica, era "Técnicas bibliográficas, hemerográficas", y después supimos que era porque no habían los materiales todavía, no los habían hecho. Esta materia debimos haberla terminado en enero o febrero, porque sí nos entretuvieron bastante. Eramos como 70 y sí veníamos la mayoría. Esa materia quedó sin créditos, sin nada, totalmente perdida en el sentido de constancia académica. En cuanto a formación, pues seguro que sí quedó algo.⁴⁴⁷

...Fue una de las primeras guías del SUA,... Eso..., eso... Por fuerza, por fuerza tuvo que haber pasado por... por mis cuatro niñas: Ofelia, Patricia, Clara y Libertad, ¡pero por fuerza! No, es que no había nadie más... nadie más. ¡Por eso..., no pudo haber sido nadie más!⁴⁴⁸

Esa guía la preparó sobre todo el equipo de Libertad y todas esas gentes... Sí, era como introducción a técnicas de estudio, de cuestiones de elaboración de fichas, de trabajo documental. Esta -yo no recuerdo quién la elaboró, específicamente- pero tengo idea de que fue elaborada por Libertad. O que estuvo, al menos, coordinada por Libertad. Esa guía ya estaba hecha cuando yo llegué... O por lo menos, ya estaba finalizándose cuando yo empecé a trabajar en el Sistema Abierto, que debe haber sido aproximadamente por... como por agosto de... verás... Debe haber sido julio o agosto del setentiséis que empecé a trabajar. Y, seguramente, el primer ingreso que utilizó esa guía fue el primer ingreso que hubo en octubre... del setentiséis... Sí... Yo creo que también fue una solución bastante de emergencia, porque eh... eh... estaban en un momento límite: o se echaba a andar el sistema o se perdía ya la posibilidad de presupuesto, etcétera. Es decir, la Doctora Jiménez se hizo cargo de la División con una urgencia muy grande porque.. Ya como que se había agotado el tiempo de preparación para echarlo a andar. Entonces, tenía que abrirse ¡ya!⁴⁴⁹

⁴⁴⁵ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁴⁶ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴⁴⁷ HERNANDEZ, MA. DE LA LUZ. *Entrevista*.

⁴⁴⁸ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

⁴⁴⁹ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista*.

Fue así como en noviembre de 1976, dieron inicio las operaciones del SUAFyL atendiendo a la demanda de los alumnos inscritos en el semestre 77-1 en las seis carreras incorporadas a la modalidad abierta.⁴⁵⁰ De acuerdo con los testimonios, este arranque se caracterizó por su irregularidad y desfase en todos sentidos:

...en el año de 77 (77-1 y 77-2) no sacamos más que una materia y fue hasta el semestre 78-1 que se unió la segunda generación y empezamos tener atención ya con cierta regularidad, ya nos dieron todo el montón de guías y las tutorías. Ya no me acuerdo si se cambió el día de tutoría... la gente iba como podía, según había avanzado en algo de las actividades. Pero no había ni salones, con la Mtra. Hierro recorríamos todos los pasillos buscando un salón desocupado y ahí entrábamos. Normalmente no nos sacaron de ninguno. [...] Yo sabía nada y quien nos enseñó a trabajar en el sistema abierto fue Graciela Hierro.⁴⁵¹

¿Cómo era en sus orígenes la infraestructura de la División? Pésima. Cuando yo llegué (1977) era como estar en el "clóset". [...] Yo sé que es un eufemismo, pero era un "clóset" que se abrió, así... Yo estaba en la oficina con tres gentes, no, no... Era una pobreza de espacio, ¡bueno! Ahora yo creo que ya está mucho mejor, ¿no? [...] Que fue un paso grande, este..., haber obtenido otros espacios, ¿no?⁴⁵²

...tuvimos cambios a cada ratito. Entonces era: "Ahora agárrense las cosas que ya nos vamos". Hablaba de que no acababa de tener una ubicación y tal vez una definición tampoco. ¡Y los maestros...! [...] O sea, reunir al grupo, y claro, el grupo... los cubículos eran chiquitos y llegaban muchas gentes que... ¡bueno!⁴⁵³

El 1° de diciembre de 1976 fue nombrado Jefe de la División SUAFyL el Dr. Zorrilla. Su gestión en la Jefatura a lo largo de casi cinco años sentó nuevas bases para el desarrollo de la División, logrando dotarla incluso de una sólida infraestructura académico-administrativa que le permitió una presencia destacada ante Coordinación General, ante las otras Divisiones y en la propia Facultad, cuando las diferentes Direcciones en turno así lo hubieron propiciado:

Hay que entender que el Sistema en la Facultad siempre ha sido como un sistema de entenados, que estamos aquí y que somos de la Facultad o no somos de la Facultad, somos de la Coordinación General o no somos de la Coordinación General. El proyecto original como era un proyecto que tenía esta solidez intelectual, esta solidez universitaria imprimidas(sic) por el Dr. Zorrilla, se conservó. [...] El Dr. Zorrilla entendió -y yo también así lo entendí- que ésta era una alternativa para las licenciaturas. Ahora, ésta es una parte que yo viví como secretario académico y como tutor. Hay otra parte que yo viví, que yo experimenté ya como secretario académico de la Coordinación General del SUA, porque me permitió ver cómo operaba el SUA en otras Facultades. Esa es otra etapa. Lo que sí puedo señalar es que por primera vez la Coordinación General del SUA tuvo como personal académico administrativo a gente emergida de la División [SUAFyL].

⁴⁵⁰ Sobre el dato numérico de la primera inscripción no hay información disponible. Sólo en un documento interno fue reportada la cantidad de 134 alumnos de primer ingreso inscritos en el SUAFyL en octubre de 1977. Cf. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). "Planes de estudio(sic) para aprobación por Consejo Universitario", 2.

⁴⁵¹ HERNANDEZ, MA. DE LA LUZ. *Entrevista*.

⁴⁵² HIERRO, G. *Entrevista*.

⁴⁵³ GOMEZ SOLLANO, M. *Entrevista*.

Ese creo que es un hecho sobresaliente: el Dr. Zorrilla, jefe de la División de SUA, es coordinador general del SUA.⁴⁵⁴

Realmente Zorrilla era un hombre extraordinario, y un hombre enamorado del Sistema SUA y él nos dio un apoyo tremendo. Otra cosaEs un proyecto que... de dentro, porque no tuvo mucho apoyo de fuera, este... Hace que las personas que trabajan en el SUA, sean personas que se entreguen y se comprometan con eso. Entonces, eso además es un proyecto muy bonito.⁴⁵⁵

...mi nivel de compromiso en aquella época fue muy fuerte puesto que estábamos... este..., estábamos de tiempo completo dedicados a esas tareas, ¿no es cierto? El grupo entonces, yo creo que tanto la Doctora Jiménez como Don Oscar Zorrilla le echaron mucho impulso a eso; y además Oscar Zorrilla siempre estuvo muy interesado en el proyecto del SUA. Como que fue un proyecto que él quiso mucho, realmente. Y además creo que fue alguien que dio mucha oportunidad de trabajar a la gente..., a impulsar el trabajo de la gente. Entonces, eso fue muy importante, ¿no es cierto?⁴⁵⁶

Inicialmente, el Dr. Zorrilla realizó un primer diagnóstico de la situación que prevalecía en aquel momento y propuso reorganizar de nueva cuenta las tareas de la Unidad de Asesoría Pedagógica:

Yo no me incorporo a la planta administrativa una vez que la Dra. Jiménez deja la División, porque la secretaria académica Marcela Ruiz de Velasco continúa el tránsito de la Dra. Jiménez al Dr. Oscar Zorrilla, y lo primero que hace el Dr. Zorrilla es reunir a los integrantes de la División para saber qué es lo que ocurría, qué había ocurrido hasta ese momento. Posteriormente la secretaria académica también abandona la División y entonces yo me ocupo de ella, pero en el ínterin lo que estábamos haciendo era buscar elaboradores de guías, y esas guías eran elaboradas... o se buscaba que fueran elaboradas por profesores del sistema escolarizado, inclusive se buscaba que los profesores de las asignaturas correspondientes a las del sistema escolarizado aprobaran las guías. Lo que comenzó a establecerse ya como un concepto claro, concreto, fue el modelo didáctico de las guías. Como ya trabajaba... como la Unidad de Asesoría Pedagógica comenzó a trabajar desde la primera guía, entonces la primera guía sirvió como modelo para las guías correspondientes ya a las asignaturas curriculares. Entonces, ese modelo didáctico fue el que continuó. La diferencia entre la Dra. Jiménez y el Dr. Zorrilla es que este modelo didáctico continuó, pero con el Dr. Zorrilla pensado ya para un nuevo plan de estudios de cada una de las carreras.⁴⁵⁷

Otro de los cambios en dicha Unidad fue la renuncia de la Lic. Menéndez en febrero de 1978, quedando asignada a partir de entonces y hasta octubre de 1979 a cargo de la Comisión de Pedagogía.⁴⁵⁸ Con la Lic. Rodríguez como responsable de la Unidad de Asesoría Pedagógica, se replantearon los lineamientos pedagógicos de base para la formación de los estudiantes en la modalidad abierta, considerando diferentes aspectos derivados de una

⁴⁵⁴ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁵⁵ HIERRO, G. *Entrevista*.

⁴⁵⁶ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista*.

⁴⁵⁷ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁵⁸ Cf. Unidad Administrativa del SUAFyL y Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.

concepción distinta tanto del conocimiento como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje comprometidos:

Después, bueno, llegó Azucena que se incorporó a este grupo, en Asesoría, [...] y como que se comenzaron a vislumbrar algunos elementos o conceptos ya de manera más clara. A su vez, esto es, simultáneamente, comenzaron a tomar más forma las comisiones por carrera. [...] yo creo que hubo un avance.⁴⁵⁹

El primero de esos aspectos fue el diseño de los planes de estudios. En este punto la decisión de la Jefatura apoyada en los argumentos de la Unidad de Asesoría Pedagógica fue la de implantar modelos curriculares *ad hoc* a la modalidad abierta, en contraposición total al planteamiento inicial de tomar los planes de estudios del sistema escolarizado y transplantarlos tal cual al SUAFyL:

Se infería que el plan de estudios era el mismo que en el escolarizado y así ocurría. [...] La diferencia entre el inicio del Sistema en la Facultad es que, se pretendía que los planes de estudio del escolarizado funcionaran para el sistema abierto. Con la llegada del Dr. Zorrilla se vio que eso era inoperable, impráctico; entonces, se buscó que las Comisiones que estaban dedicadas a la elaboración de las guías no solamente pensarán en la elaboración de esas guías siguiendo el modelo propuesto por Asesoría Pedagógica, sino que pensarán de nuevo en un nuevo plan de estudios acorde con lo que comenzó a discutirse en ese momento: la capacidad del alumno para... real de enfrentarse a un número excesivo de materias, seis o siete por semestre. Entonces tuvo que pensarse necesariamente en nuevos planes de estudios que estuvieran..., que fueran acordes a las características del propio sistema. Ese fue el tránsito.⁴⁶⁰

En una segunda etapa (1977), ya cuando se hace cargo de la Dirección(sic)... del SUA el Doctor Oscar Zorrilla, él promueve... la elaboración de planes de estudios... acordes con ciertas características de un sistema abierto. Básicamente, con cierta reducción de optativas, pues no se podían abrir tantas optativas como tiene el sistema escolarizado, atendiendo a que... bueno, había que hacer materiales de estudios, costos, etcétera. Entonces, se trabaja en las seis licenciaturas sobre un nuevo plan de estudios.⁴⁶¹

A partir de esta nueva disposición las diferentes Comisiones trabajaron el diseño de los planes, con gran interés por parte de los académicos comprometidos en analizar y articular los contenidos curriculares bajo esquemas diferentes a los conocidos:

Todo esto surgía de las reuniones que se tenían con la Unidad de Asesoría Pedagógica. Entonces la Unidad de Asesoría Pedagógica estableció una serie de criterios tanto para las guías como para los planes de estudios. Yo no recuerdo si los criterios para la elaboración de los planes de estudios hubieran quedado por escrito, pero yo sí recuerdo que en las reuniones se hablaba de que no se atomizara el plan de estudios, se integraran, que no se pensara tanto en materias como en áreas, que también se considerara qué es lo que había funcionado bien en el escolarizado, qué es lo que había funcionado mal, para no hacer un remedo de la organización escolarizada. Obviamente, no hubo un modelo único de plan de estudios porque cada una de las comisiones atendió a las necesidades propias, intrínsecas, y los planes de estudios

⁴⁵⁹ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴⁶⁰ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁶¹ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista*.

resultaron según las concepciones de las comisiones, aunque en buena medida Asesoría Pedagógica iba estableciendo los requisitos, las características de cada uno de los planes de estudio.⁴⁶²

Y bueno, comenzaron a haber problemas de diferente naturaleza en la conformación de los equipos, en la elaboración de los materiales, pero sobre una base ciertamente común, digamos, desde el punto de vista de perspectiva de proyecto para Sistema Abierto de Filosofía y Letras. Creo que eso fue lo más importante, o sea, la definición de un proyecto de sistema abierto explícitamente para la Facultad. [...] Y la verdad, creo de hecho que, los grupos que en general estaban conformados por gente muy bien, de buen nivel académico, bien en ese sentido, y nosotras estábamos divididas por grupos, digamos, unas atendían Filosofía, otras Geografía, etcétera.⁴⁶³

En ese sentido, yo colaboré asesorando a Letras Hispánicas y a Historia, en dos planes de estudios que tuvieron las características de ser, digamos, con menos número de materias por semestre en relación con el escolarizado, con una agrupación en el caso... Yo creo que en el caso de estos dos, una mayor agrupación de las posibilidades de ciertas líneas optativas. Sí, yo diría que más que por un problema del alumnado, la problemática fue pensar cómo era posible, sin una ruptura con unos planes... en definitiva sin entorpecer el diseño por asignaturas, llegar a una mayor integración a través de la conformación de áreas. Esos fueron los criterios con los que se trabajaron tanto en Historia como en Letras Hispánicas. En lugar de... este... una subdivisión por asignaturas tal cual que existe en el sistema escolarizado, ¿no es cierto?, buscar una mayor concentración en áreas. Este fue, yo creo, uno de los logros importantes de ambos planes de estudio. Por otra parte, la necesidad de no dejar tan abiertas las optativas. Este... de pensar un poco las optativas, ¿no?, un poquito este... más organizadas también.⁴⁶⁴

La excepción en el desarrollo de estos trabajos fueron las Comisiones de Letras Inglesas y Pedagogía:

Y ése fue el trabajo ya en ese período, donde también se aprobó el plan de estudios de Pedagogía. Ahora, yo no participé en ese proceso ni como asesora ni como tutora, ni como miembro de la Comisión. [...] Pero, digamos, en un principio hubo dos Comisiones que por... o dos equipos que por equis o zeta razones marcharon como más autónomos, que fue por un lado Letras Inglesas y por otro lado, Pedagogía, ¿no es cierto? [...] Bueno, porque en Pedagogía como estaba todo el grupo de donde... Estaba coordinando Libertad Menéndez, y por ser un grupo de gente de Pedagogía, como que trabajó más autónomamente en lo que podía ser la definición de esos materiales, ¿no?⁴⁶⁵

El segundo aspecto fue la concepción y estructura de los materiales de estudios. Un primer modelo fue la guía con la que se iniciaron las carreras, pues su diseño marcó la pauta para la elaboración de los materiales restantes. De acuerdo con los testimonios, esta guía respondía básicamente a las características de un texto de enseñanza programada, aunque también podría considerársele el primer paquete didáctico elaborado en el SUAFyL:

⁴⁶² CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁶³ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴⁶⁴ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista*.

⁴⁶⁵ RODRIGUEZ OUSSET, A.. *Entrevista*.

La Dra. Blanca Jiménez tuvo como propósito echar a caminar el Sistema por medio de esta guía de investigación documental que buscaba ser una guía-paquete, por lo tanto debía contener todo lo necesario para que el alumno se sirviera de ella totalmente, hasta sus últimas consecuencias. O sea, era una guía voluminosa porque reproducía aquellos textos que el alumno tenía que leer provenientes de una bibliografía básica. Después de esa guía, lo que se quería preparar eran las otras guías de estudio que correspondían a las materias del sistema escolarizado. Se avanzó, pero muy limitadamente, en la elaboración de las guías correspondientes a las asignaturas de ese momento. [...] Como la Unidad de Asesoría Pedagógica comenzó a trabajar desde la primera guía, entonces la primera guía sirvió como modelo para las guías correspondientes ya a las asignaturas curriculares. Entonces, ese modelo didáctico fue el que continuó. La diferencia entre la Dra. Jiménez y el Dr. Zorrilla es que este modelo didáctico continuó, pero con el Dr. Zorrilla pensado ya para un nuevo plan de estudios de cada una de las carreras.⁴⁶⁶

A partir de este primer modelo de guía de estudio, se elaboraron otras guías para atender las demandas de las asignaturas en los primeros semestres de las diferentes carreras. Por sus características, las nuevas guías eran también muy extensas y ambiciosas en el sentido ecléctico de pretender abarcar demasiados contenidos y múltiples enfoques y autores:

Creo que estábamos muy en la idea de que "es el momento de saberlo todo o nada se sabe después". Entonces, tú puedes ver las guías... Eran verdaderos ladrillos, ¿no? que se les daban... Más allá de la visión, o de la concepción que hubiese en ellas, más cargados hacia una disciplina que hacia otra, bueno pues eso siempre pasa. Pero, que si el alumno se metía de lleno a esto, pues lo sabía todo... Ahí no se quedaba nada fuera, y yo creo que eso era parte de la... Fíjate, son abarcadoras, ¿no? Era como decir: "Ahora sí, con todo esto sí que se aprende". ¡Y bien! Y claro, era ... bien... pasaba por meter todo, no dejar fuera nada a nivel de los materiales de estudio. Entonces, además de que aumentaba mucho el costo, bueno, en términos realistas era muy, muy complicado que un alumno que por algo había optado por el SUA, y de entrada no era porque tuviera mucho tiempo, además disciplina, así o algo. Entonces, era... ¡demasiado!... Se volvía más cerrado que el sistema regular y... con... Claro, un alumno que egresaba de ahí salía muy preparado, ¡pero era solamente uno!⁴⁶⁷

Las primeras guías eran de una carga enciclopédica tremenda. Sobre todo, cómo se iba dando el trato de Asesoría Pedagógica, de un pedagogo a otros profesores y también las resistencias que esto podía generar.⁴⁶⁸

Recuerdo que Benito [Guillén] nos dio "Fundamentos de la Investigación Pedagógica" con una guía espantosa que no estaba hecha por él, la hizo Moreno [de los Arcos] ¡Con una cantidad alarmante de apéndices de lectura! Tenía 64 apéndices... Y que no tiene uno los elementos suficientes para enfrentarla, porque cuando tiene con qué abordarla, pues lo sacas. Por ejemplo: el método científico con cinco capítulos de cinco autores positivistas, y los cinco decían lo mismo. Te atascaban con esas cinco lecturas para ese temita del método, lo mismo. Para presentar examen, me acuerdo que tuvieron que hacer una revisión de todo ese material y decimos: "este anexo no, este anexo no, este anexo no..." ¡ Ah sí! Pero además ya cuando los habías leído, o fichado o algo así,

⁴⁶⁶ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁶⁷ GOMEZ SOLLANO, M. *Entrevista*.

⁴⁶⁸ SANDOVAL MONTAÑO, R. M. (1994). *Entrevista*.

aunque era tanto que a veces no habíamos terminado todavía, pero ante la angustia tuvieron que hacer eso.⁴⁶⁹

Al considerar estas experiencias con los primeros materiales, la Unidad de Asesoría Pedagógica se dio a la tarea de preparar documentos con nuevas disposiciones para la elaboración de materiales de estudio, incluyendo no sólo la guía de estudio sino también la alternativa del programa analítico.⁴⁷⁰ En esencia se basó en la categoría particular de "aprendizaje independiente"⁴⁷¹, es decir, en una concepción diferente de la que se manejó desde el enfoque de la pedagogía experimental y la influencia de la tecnología educativa. Así se indicó:

Hacer recaer en los materiales de estudio esta responsabilidad requiere evitar los riesgos derivados de una concepción del aprendizaje como transmisión de conocimientos. Sin querer entrar en la polémica sobre si el material de estudio u otro medio sustituye o puede sustituir al maestro, nos parece importante caracterizar un material de trabajo que pone el acento en la realización de lecturas sobre fuentes directas e indirectas, en trabajos de fichado, de análisis, síntesis, establecimiento de relaciones y aplicación de los elementos teóricos a situaciones concretas vinculadas con la práctica profesional presente o futura.⁴⁷²

A partir de este planteamiento se definió una estructura básica para los materiales del SUAFyL cuyo esquema de desarrollo fue el siguiente:

Las guías de estudio, en lugar de exponer en forma sintética, y en algunos casos excesivamente simplificada, el conjunto de conceptos o informaciones que conforman el campo de conocimientos de una asignatura o área de estudios, con base en la ubicación del material de estudio en el plan de estudios correspondientes, presentan:

- Introducciones de carácter general y por unidad. La introducción general ubica la materia en el plan de estudios, caracterizándola en sus límites, enfoque y metodología de trabajo. Prevee(sic) al alumno sobre posibles dificultades en su estudio. La introducción a cada unidad marca el eje o núcleo específico de los temas a desarrollar.
- Los objetivos generales condensan contenidos significativos y consideran conductas relativas a habilidades y actitudes, graduadas en función del desempeño profesional futuro.

⁴⁶⁹ HERNANDEZ, MA. DE LA LUZ. *Entrevista*.

⁴⁷⁰ Los documentos referidos se elaboraron bajo la dirección de la Lic. Rodríguez, o bien en coautoría y son los siguientes: UNIDAD DE ASESORIA PEDAGOGICA (1977). "Actividades de aprendizaje", "Materiales de estudio" y "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio". En: *Curso para tutores del SUAFyL*. Otro documento elaborado en fecha posterior (1980), fue el de "Aspectos que comprende la guía de estudio".

⁴⁷¹ Para una delimitación de esta categoría incluyo aquí la siguiente: "El aprendizaje independiente es un proceso en el que los individuos manejan personalmente su responsabilidad de aprender. A su vez, el autodidactismo es también un proceso en el que cada persona busca, se apropia, incorpora y aplica conocimientos, habilidades y destrezas. Aprendizaje independiente y autodidactismo son términos que pueden emplearse simultáneamente; es por eso que cuando una persona posee la capacidad y disposición de allegarse los contenidos y los medios para su aprendizaje, decimos que se trata de una persona autodidacta. A su vez, el aprendizaje independiente implica tres circunstancias en particular: a) la capacidad progresiva de estudiar en forma independiente respecto a la relación convencional maestro-alumno; b) la independencia de la "clase" como contexto básico para el aprendizaje; y, c) el acercamiento crítico a la realidad y capacidad para producir el conocimiento. Asimismo, se mencionan como alternativas de atención educativa que favorecen el aprovechamiento del alumno del SUA las siguientes: tutoría, asesoría y trabajo grupal. Cf. COMISION DE PEDAGOGIA. "Ponencia: La Carrera de Pedagogía en el SUAFyL", 7.

⁴⁷² RODRIGUEZ OUSSET, A. y J. CORTES ARELLANO. "Sistema Universidad Abierta: estructura y operación", 4.

- El temario general brinda al estudiante una visión de todos los contenidos de estudio. Formaliza, cuando está correctamente elaborado, la continuidad temática entre unidad y unidad.
 - Cada unidad, en su estructura interna, aparte de la introducción determina objetivos específicos y un temario que profundiza el temario general. [...] Las relaciones básicas están explícitas y el conjunto constituye una estructura y no una suma de elementos. El temario específico comprende la indicación de la bibliografía básica y complementaria. Requiere la lectura comprensiva y crítica de los capítulos o textos indicados. [...]
 - La autoevaluación, diseñada al final de cada unidad de aprendizaje, plantea cuestionamientos de tipo general sobre los contenidos tratados, y en algunos casos que lo ameriten sobre aspectos muy específicos cumple la función de permitir, en el caso de que se detecten dificultades, un nuevo proceso de aprendizaje más orientado.
- Cada uno de los elementos de la guía guarda entre sí estrecha relación; no pueden entenderse en forma aislada.⁴⁷³

Las disposiciones y lineamientos que se dieron a conocer a través de dichos documentos permitieron que las Comisiones, en acuerdo expreso con la Jefatura y la Unidad de Asesoría Pedagógica, establecieran y aplicaran criterios comunes en la elaboración de los nuevos materiales de estudios (guías, programas, antologías de lecturas).⁴⁷⁴ Asimismo, se previó como fecha de terminación del material educativo suficiente el mes de diciembre de 1980.⁴⁷⁵ De hecho, estos criterios se utilizaron en todas las carreras, excepto nuevamente en Pedagogía y en Letras Inglesas:

Sin embargo, los alumnos de Letras Inglesas desde ese momento nunca usaron esa guía [la introductoria], nunca los alumnos asistieron a las tutorías en donde se empleaba esa guía. Eso significó que Letras Inglesas comenzara funcionar desde ese momento de manera un tanto independiente.⁴⁷⁶

Letras Inglesas nunca pasó nada por Asesoría Pedagógica. En Pedagogía, como eran pedagogas, se supone que no requerían revisión de parte de Asesoría Pedagógica.⁴⁷⁷

Bueno, lo que pasa es que el hecho de que el grupo de maestros de Pedagogía, por el mismo hecho de ser maestros de Pedagogía no requiriera una asesoría pedagógica, determinó que los materiales iniciales de Pedagogía fuesen dados con elementos diferentes, digamos, a los que se estaban siguiendo en particular en Letras, Historia, Filosofía, Geografía que había en ese momento, aunque después se cerró, ¿no es cierto? [...] Yo cuando hablo de conformar, digamos, la idea de guía de estudio, y que aparece desde las primeras guías que se elaboran en las otras carreras, me estoy refiriendo a esas carreras donde tuvo injerencia la Unidad de Asesoría Pedagógica y que, como te digo, eran Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Geografía... y Filosofía, no sé si ésa ya... la mencioné⁴⁷⁸

⁴⁷³ *Ibid*, 5-6.

⁴⁷⁴ Ver Anexo N° 25: *Organigramas sobre el proceso de elaboración de materiales de estudio, 1979.*

⁴⁷⁵ Cf. COORDINACION GENERAL DEL SUA (1978). "Programa de trabajo de Escuelas y Facultades", 8.

⁴⁷⁶ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista.*

⁴⁷⁷ PIÑA JIMENEZ, I. (1994). *Entrevista.*

⁴⁷⁸ RODRIGUEZ OUSSET, A. *Entrevista.*

En el caso de la Comisión de Pedagogía, fue después de la salida de la Lic. Menéndez y de los profesores que colaboraban con ella, cuando se comenzaron a elaborar los nuevos materiales propuestos por la Unidad de Asesoría Pedagógica. Lo anterior aunado a la situación de urgencia por atender las demandas no resueltas de los alumnos que ya cursaban otros semestres conforme avanzaban en sus estudios:

Todas estas cuestiones administrativas de la expedición de actas, inscripciones, para los alumnos, sobre todo para los que ya estaban por pasar a tercer año, pues ésta era una situación de incertidumbre que les preocupaba mucho porque pues ellos no tenían calificaciones y pensaban que en cualquier momento podrían perder lo que ya habían estudiado, y además a esto se vienen agregando estas quejas de que muchos tutores ya no iban, de plano el Dr. Zorrilla una persona muy amable, muy paciente, pero creo que nunca lo vi tan enojado como esa vez porque la situación, o sea, se viene dando cuenta que para el siguiente curso que ya estaba muy próximo, no había materiales, la situación de falta de calificaciones, porque aunque no hubiera actas había maestros que ni siquiera habían entregado listas... Nada. O sea, ya mucha gente estaba faltando, ya estaban dejando al garete la carrera, yo pienso que por este proyecto que ya cada quien estaba perfilando. Al menos como Comisión se deshace aunque quedan todavía algunos con unas horas y bueno, en ese momento se tiene justamente con la Unidad de Asesoría Pedagógica una estrategia para rearmar la Comisión y ver que salieran los nuevos programas. Incluso, tratar de dar un cambio a la orientación que se venía dando a la carrera.⁴⁷⁹

El tercer aspecto como parte de la metodología básica para el estudio en el SUAFyL fue el de las tutorías. Su definición ha sido producto de una combinación de experiencias, debate y reflexión sobre las mismas, puesto que en los inicios de la modalidad abierta no había una precisión específica y puntual al respecto y cada docente la manejó a su manera:

Yo creo que nunca tuvimos en mente que hiciéramos una traducción a un curso monográfico o a una explicación de parte del profesor... Eso no... En el más estricto sentido, la apertura hacia el estudiante de que debe entrar en un proceso fuerte de autodidactismo a partir de los materiales elaborados para ellos. Y que entonces el trabajo tutorial no iba... o no debería ser más que la mejor guía, la colaboración, el respaldo, la asesoría en el más estricto sentido, ¿no? Sí, porque si no, pues se convierte en un profesor de un sistema tradicional y viene siendo una réplica, y nada más. [...] Son los materiales, sí... [...] Entonces tenemos que los materiales deberían ser, casi casi que deberían ser autosuficientes. De una buena guía, de una buena bibliografía debería bastar para un estudiante que tiene empeño, que tiene cierta capacidad y puede aprender, ¿no?⁴⁸⁰

La idea era de permitir que quien no pudiera venir, pudiera hacer sus estudios, y lo que... el procedimiento era no convertir las asesorías en clases, sino que fueran efectivamente asesorías. O sea, los alumnos que tuvieran necesidad de ellas, llegaran con el asesor y preguntaran sus dudas, hicieran sus consultas y demás. Pues..., fue difícil porque existían toda clase de sugerencias, como ha de ser también últimamente ya ve usted que todo mundo tiene una idea de cómo debe ser esto. Había un profesor de Letras Inglesas que proponía que el Sistema Abierto fuera lo siguiente: que un profesor de tiempo completo tuviera cuatro alumnos y estuviera con ellos durante los cuatro años de la carrera, como único profesor. ¡No, esto no se puede! Le preguntaba yo entonces, "¿Por qué no le hacemos tipo "Rousseau"? Le damos un alumno, usted se lo lleva a vivir

⁴⁷⁹ SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *Entrevista*.

⁴⁸⁰ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*.

con usted y después ya nos lo trae cuando usted crea que sepa. ¿Por qué cuatro [alumnos]? En fin, este... Bueno, la idea fue que la guía fuera el material didáctico por excelencia del sistema abierto, y no se trataba de que los alumnos vinieran a recibir clases, sino que efectivamente vinieran a consultar sus dudas.⁴⁸¹

...yo en lo particular, el trabajo en la tutoría... sí fueron como..., crear lazos muy fuertes, ¿no? Un nivel de trabajo con los alumnos, lazos afectivos, lazos intelectuales, lazos académicos, porque... De por sí el trabajo docente te involucra, ¿no? [...] Se habla desde otro lugar, ¿no? y en ése... ahí tiene un referente muy, muy importante el Sistema de Universidad Abierta, porque, claro, el tipo de involucramiento alumno-maestro o tutor, si es que sigue en esa modalidad de tutor hasta este momento de como estaba planteado... Claro, por parte de algunos colegas era dejar vacío eso, ¿no? Porque, como era abierto pues, ya más bien... Sí, se dejaba a veces. Entonces, yo, yo en particular... Ya no recuerdo si a nivel de la Comisión lo discutimos... A lo mejor era porque yo misma no tenía resueltas cosas de lo que era la modalidad, o a lo mejor era la demanda del alumno, o a lo mejor eran... Yo creo que en algún momento sí me lo llegué a plantear como una necesidad, sí trabajar ciertas sesiones a nivel de clases. ¿Sí? O sea, reunir al grupo, y claro, el grupo... los cubículos eran chiquitos y llegaban muchas gentes que... Y abrir discusiones de cada temática a la luz de lo que se había ya trabajado, ¿no? Entonces, así era...⁴⁸²

Ante el hecho de que la mayoría de los profesores universitarios se había enfrentado a experiencias docentes de tipo escolarizado, su incorporación a un sistema abierto resultó una tarea compleja. Al trabajar en un contexto distinto en el cual el contacto con los alumnos es menos frecuente, se requiere trabajar con ciertos materiales de estudio y han de considerarse los diversos ritmos de estudio de los alumnos, los tutores que participaron en los inicios del SUAFyL abrieron brecha para la nueva forma de trabajo, y aun cuando hubieron de salvarse resistencias tanto por parte de los alumnos como de los propios maestros, ésta se fue ajustando propiamente a la modalidad abierta. Además se tuvo la ventaja de que muchos de estos tutores habían elaborado el material con el que trabajaron:

Graciela [Hierro] como tutora nunca desempeñó el papel de maestra. Para mí fue como la verdadera iniciación del SUA, por eso ahora rechazo muchas modalidades que no me parecen. También, lo mismo Marcela. Marcela Gómez, para mí, trabajó muy bien las tutorías y sí el material de Sociología de la Educación muy bien. Donde tuvimos el primer problema fue en Didáctica con Laura Rojo. Fue por el tipo de material y la cantidad de material. Era una guía que tenía además material en inglés y la mamá de una de las compañeras, la mamá de Guadalupe Amescua nos hizo favor de traducir todos los artículos, nos los entregaba manuscritos para que pudiéramos leerlos y lo hacía porque ella trabajaba esto en el trayecto de su casa a la oficina en el coche. Ahí nos hacía las traducciones. Fue la manera de sacarlo. Sin embargo tuvimos que recurrir a la tutora para que no nos aplicara el examen en el tiempo ordinario, sino que nos diera más posibilidades. [...] Jamás pude recurrir a una tutoría individual. ¿Por qué? Porque yo tenía que decidir entre: "sigo la tutoría grupal de la otra materia y no tengo una individual o me pierdo la tutoría grupal y voy a una individual", porque los horarios de los maestros son ésos y no hay otros más. [...] ¿De los profesores que mejor manejaran la tutoría en el Sistema Abierto? Yo creo que podemos mencionar a Graciela Hierro, a Marcela Gómez, a Rafael López G.. Yo creo porque como nuestro grupo era la primera generación, nosotros les íbamos diciendo a los tutores cuando querían dar clase que así no era... Eramos unos diez o doce que decíamos "así no", por la costumbre de haber

⁴⁸¹ MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁴⁸² GOMEZ SOLLANO, M. *Entrevista*.

trabajado ya en otros semestres de otra manera, como trabajamos con Graciela y Marcela.⁴⁸³

Para apoyar la tarea docente de los tutores, desde 1977 la Unidad de Asesoría Pedagógica comenzó a impartir cursos a los profesores adscritos a este sistema, preparando el material ex profeso.⁴⁸⁴ De entrada se consideró como referencia básica la situación particular del alumno del SUA y su nivel de compromiso con el estudio independiente:

El sistema debe estar basado en algo que a mí me parece esencial: es una atención particular, diferenciada a los alumnos. Los alumnos del sistema abierto no tienen tiempo para venir a perderlo. Los alumnos del sistema escolarizado -aunque protesten de que las cosas no ocurren con la rapidez que ellos desean- vienen a perder el tiempo. Es decir, vienen a perder el tiempo con los momentos de ocio. Los alumnos de SUA no tienen esa posibilidad por sus propias condiciones; si a los alumnos de SUA no se les da la atención que ellos requieren por esa condición, entonces se está soslayando la importancia que tiene el servicio a los alumnos. Con esto quiero decir que el alumno del SUA debe ser asesorado académicamente, asesorado escolarmente, asesorado en sus servicios, y con esto quiero decir que el alumno de SUA debe tener el primer día de tutoría la guía correspondiente.⁴⁸⁵

En los citados Cursos para Tutores del SUAFyL se abordaron temas relacionados con el funcionamiento del sistema y sus metas, el perfil del alumno, la propuesta metodológica para la elaboración y uso de los materiales de estudio, así como para el trabajo grupal en tutorías y las formas de evaluación.

Sí, se daba un curso de formación de tutores a los de nuevo ingreso. Esto era independientemente de la carrera a la que iban, se formaban a los tutores sobre la metodología del Sistema, cómo trabajar con los materiales, en qué se esperaban que hicieran los alumnos, qué se esperaba que hicieran ellos. Como eran muy claras las bases, estos documentos que daba Asesoría Pedagógica se discutían y se comentaban. Yo siento que había bastante aceptación de los maestros. Los cursos ya estaban cuando yo llegué, se daban cada año y sólo a los profesores nuevos(sic).⁴⁸⁶

En cuanto a las tutorías, éstas quedaron delimitadas en términos de reuniones de trabajo en las que los docentes (tutores) habrían de proporcionar las orientaciones necesarias para abordar los materiales de estudio:

La tutoría fue definida, establecida en función de la guía de estudio. Si la guía de estudio ya estaba definida, ya se tenía un modelo, ya debía haber una introducción general, el contenido se tenía que dividir en unidades; las unidades deberían tener un temario particular, deberían contener actividades de aprendizaje, la bibliografía básica, la bibliografía complementaria, la tutoría resultaba entonces de la utilización de la guía. Había que apegarse y se decía cómo van a manejar ustedes las actividades, cómo van a manejar la bibliografía básica o cómo van a manejar la bibliografía complementaria, etc. Entonces, de la definición de guía vino la definición de la actividad de la tutoría, pero aquí en este momento como todavía la División no tenía una identidad escolar,

⁴⁸³ HERNANDEZ, MA. DE LA LUZ. *Entrevista*.

⁴⁸⁴ UNIDAD DE ASESORIA PEDAGOGICA. *Curso para tutores del...Doc. Cit.*

⁴⁸⁵ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁸⁶ PIÑA JIMENEZ, I. *Entrevista*.

estábamos todavía subordinados a los planes de estudio del escolarizado, pero ya con el deseo de tener nuestros propios planes de estudio.⁴⁸⁷

Se propuso entonces que en estas sesiones tutor y grupo se revisarían y discutirían los contenidos y las actividades del curso.⁴⁸⁸ Cabe destacar que, a diferencia de otros sistemas donde se utilizan procedimientos de enseñanza individualizados, en el SUAFyL se enfatizó la importancia del trabajo grupal pues ofrecía la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza.

Por cuanto a la evaluación del rendimiento y la acreditación de las asignaturas, se propusieron procedimientos diversos en los que se considerara el cumplimiento de los requisitos acordados por el tutor de la materia. No obstante la especificidad del trabajo académico del SUAFyL, éste debió apegarse al calendario escolar de la Facultad en cuanto a trámites de inscripción, días laborables, fechas de exámenes ordinarios y extraordinarios, etcétera.

Ahora bien, para apoyar el trabajo académico tanto de la Unidad de Asesoría Pedagógica como de las Comisiones por Carrera, entre 1977 y 1978 se posibilitó la incorporación de nuevos profesores, en su mayoría egresados y pasantes de la licenciatura en pedagogía del sistema escolarizado de la Facultad de Filosofía y Letras. La incorporación a la Unidad de Asesoría Pedagógica fue a través de la invitación formulada por las Licenciadas Ducoing y Rodríguez a alumnas de la carrera de pedagogía para atender las diferentes tareas que comenzaron a definirse con la reformulación de los planes de estudios, y las necesidades de preparación de materiales para los semestres que ya se estaban impartiendo en ese momento. Esta participación representó sin duda un valioso espacio formativo:

Un día recibí un recado de la Mtra. Ducoing [...] Estando yo cursando el séptimo semestre recibí un recado de ella, que me había estado buscando. La fui a ver y me ofreció que entrara como ayudante a trabajar con ella y concretamente a la Unidad de Asesoría Pedagógica, en ese entonces. A mí me entusiasmó mucho la idea porque además de que estaría contratada como ayudante de profesor, podría ya cubrir mi servicio social con esto. [...] recuerdo que Azucena Rodríguez que en ese entonces era la responsable de la Unidad me dio una serie de lineamientos para presentar un trabajo. Concretamente tenía que desarrollar yo una unidad de un material con base en unos lineamientos que habían desarrollado, que era un documento que usaron para un curso de tutores. [...] Fue ése el momento de mi incorporación como personal académico, aunque fuera con el nombramiento de ayudante, coincide con mi última etapa de formación de la carrera, tanto porque estaba estudiando como porque al empezar a meterme a revisar documentos, a trabajar con Azucena y con Patricia, bueno en esa época estaban en la Unidad de Asesoría Pedagógica Patricia, Azucena, Ofelia, y después se incorporaron otras gentes, aunque algunas de manera muy breve como Marina Fanjul. Entonces para mí eso fue muy formativo, sobre todo en el área de Didáctica [...] Las tareas académicas específicas comenzaron siendo muy elementales. Las primeras que recuerdo, aunque ahí tengo el primer informe, fueron organizar el archivo, que aparentemente puede ser algo muy mecánico pero que me sirvió mucho porque pude revisar todos los documentos que se produjeron en aquella época. Azucena me iba orientando y revisé todos los documentos que se usaban para los cursos a tutores. Otra de las cuestiones, empecé a ayudar en tareas elementales como la revisión de los materiales, un poco ver la carga de lecturas que se daban a los materiales, pero todo este trabajo de apoyo a mí me iba dando una idea del

⁴⁸⁷ *Ibidem.*

⁴⁸⁸ Sobre las funciones de la tutoría, cf. RODRIGUEZ, A. y J. CORTES ARELLANO. "Sistema Universidad Abierta...Doc. Cit.", 4.

peso de los contenidos. [...] Yo sobre todo trabajaba con Azucena, que era la responsable y quien después me dirigió mi tesina sobre el Sistema Abierto.⁴⁸⁹

Llegué al SUA en 79 como ayudante de profesor, a la Unidad de Asesoría Pedagógica. Por invitación de Rosa María Sandoval para integrar un banco de reactivos. [...] En ese momento ya estaba definida la estructura del SUAFyL, los participantes de la comisiones y era la etapa de preparación de los materiales. Principalmente de los materiales para los últimos semestres. Las carreras fueron Letras Hispánicas, Historia y Geografía. Las tareas fueron, en un principio pedir a los profesores que elaboraran un banco de reactivos de su materia y yo valorar si esos reactivos eran acordes al programa, si el número de reactivos era acorde con los contenidos. De ahí pasé a revisar algunas cosas de materiales o guías. Esto ya estaba repartido por carreras. En la Unidad estaban Azucena, Patricia, Ofelia y Rosa María, cuando yo entré, y Margarita [Vera] entró después. Pero después Rosa María pasó a Pedagogía y dejó Asesoría Pedagógica. Cuando entró Margarita sustituyó a Rosa María. Como el trabajo ya estaba repartido por carreras, no éramos responsables directas de los materiales, porque esto ya estaba repartido entre ellas. Nosotras colaborábamos con ellas. ¡Había un liderazgo...! De hecho, Azucena era la responsable de la Unidad. Patricia y Ofelia tenían medios tiempos. La única que tuvo su tiempo completo fue Azucena. Sí había liderazgo, pero había buena comunicación entre ellas y un ambiente de cooperación. Lo que se quería delegar se nos dejaba a Margarita y a mí que éramos las más jóvenes e inexpertas. Pero yo sí percibí eso de Azucena: ella te daba poco a poco cosas. Ella fue mi Asesora de tesis de licenciatura.⁴⁹⁰

En suma, puede enfatizarse que la red de relaciones establecidas entre los agentes responsables de la Jefatura y la Unidad de Asesoría Pedagógica con las diferentes Comisiones, sentó las bases para la redefinición y el impulso del modelo de formación profesional implantado en el SUAFyL:

Oscar Zorrilla creyó en los asuntos pedagógicos. Y sólo por eso, o sólo gracias a eso, digamos, la cuestión pedagógica tuvo un espacio importante en su administración. Esto fue muy importante, y esto se logró porque Oscar Zorrilla le dio un espacio, le dio su lugar a lo pedagógico, independientemente de los conflictos que había desde el punto de vista disciplinario, desde el punto de vista personal entre los miembros de los diferentes grupos.⁴⁹¹

Yo creo que el esfuerzo del Dr. Zorrilla fue notable. Primero, porque él entendió que el sistema, en su concepto didáctico, educativo, tenía que ser diferente a lo que el propio estatuto del propio sistema establecía. El estatuto era un estatuto ideal que no tenía reglamento. El Dr. González Casanova dejó el estatuto pero no dejó el reglamento. Entonces, Oscar [Zorrilla] entendió que teníamos que trabajar dentro de la Facultad y dentro de la Universidad; teníamos que acomodarnos a las condiciones reales de operación dentro de la Facultad y dentro de la Universidad.⁴⁹²

Las percepciones cambian con el paso de los años, pero lo que hoy sí te puedo decir es que... Cómo se vivía un poco el SUA, al menos yo así lo viví. De cómo Asesoría Pedagógica tenía un gran peso en las otras carreras. Tenía un gran presencia. Yo pienso

⁴⁸⁹ SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *Entrevista*.

⁴⁹⁰ PIÑA JIMENEZ, I. *Entrevista*.

⁴⁹¹ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

⁴⁹² CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*

que mucho de ello fue porque la misma Jefatura así lo hacía sentir a las comisiones, que existía una Unidad precisamente para que los materiales fueran revisados y tuvieran no solamente una calidad de contenidos, sino la calidad pedagógica. Que finalmente, eso es algo que siempre se le reconoció a la Unidad de Asesoría Pedagógica, dado que había trabajado mucho en dar las bases para el funcionamiento del Sistema Abierto con las cuales estaba operando. Se estaba construyendo un proyecto educativo. Estaban muy claras, estaban explícitas estas bases, y se trataba entonces de que todas las carreras estuvieran acordes con este modelo pedagógico [con la metodología, la concepción de aprendizaje]. Había que pasar las cosas, pero también había disgusto porque existe el prejuicio por parte de las otras carreras de que el pedagogo no tiene nada que hacer entre intelectuales como ellos. Yo sí percibía esa resistencia, pero nos sentíamos apoyadas por la Jefatura en el entendido de que esta función era necesaria. Entonces, los materiales en ese tiempo, para los recursos que se tenían y dada la infraestructura que había, eran de bastante buena calidad. Teníamos corrector de estilo. Pasaban los manuscritos, pasaban a Asesoría tal cual. Se hacían asesorías durante la elaboración del material, no al final. Había varias reuniones y al final, ya cuando estaba aprobado por Asesoría Pedagógica, pasaba a corrección de estilo, y después ya a la Unidad de Producción [mecanografiado, fotocopia]. Para los pocos recursos que había, era un buen papel el que se cumplía.⁴⁹³

De manera articulada a este soporte conceptual metodológico del SUAFyL, la Jefatura definió y creó la infraestructura administrativa para sustentar la entidad institucional en la Facultad:

El Dr. Zorrilla tenía una capacidad innata que era la de administrar; para administrar él tenía que formularse el cuadro operativo. El Dr. Zorrilla le dio a la División SUA una organización administrativa que fue: Jefe de División, Secretario Académico, Unidad de Producción que se encargaba de reproducir las guías), y luego las Comisiones que encargaban de la administración de las carreras, de la elaboración de las guías o de la observancia de la elaboración de las guías con personas externas al sistema. Esta estructura, como estuvo bien pensada, como era racional, como era práctica, se fue conservando a través del tiempo, pero a la vez al llegar personas no familiarizadas con el sistema, o no imbuídas con el espíritu que el Dr. Zorrilla tuvo, entonces la operación administrativa del sistema se fue deteriorando.⁴⁹⁴

A diferencia del esquema definido en el proyecto inicial, la nueva propuesta de estructura organizativa eliminó las secciones incluidas en la Unidad de Asesoría Pedagógica, y añadió en cambio la Unidad de Producción; a estas dos instancias quedarían vinculadas los diferentes equipos disciplinarios responsables de la elaboración de materiales para cada una de las carreras. Se incluyó además la Biblioteca. En el caso de las Comisiones por carrera, se designaría a un Auxiliar Académico Administrativo como responsable de coordinar las diversas tareas docentes y de organización de las licenciaturas. Se impulsó la creación de un Consejo Interno del SUAFyL y se estableció también el enlace con dos instancias de la Facultad: la Secretaría Administrativa y la Secretaría de Asuntos Escolares. Asimismo, se definió el esquema operativo para la atención a los alumnos de nuevo ingreso y de reingreso.⁴⁹⁵ A efecto de regular todo lo concerniente a la estructura organizativa, la Jefatura -en colaboración con la Secretaría Académica y la Unidad de Asesoría Pedagógica- elaboró un documento interno con

⁴⁹³ PIÑA JIMENEZ, I. *Entrevista*.

⁴⁹⁴ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁴⁹⁵ Ver Anexo N° 26: *Organigrama "Recepción de alumnos al SUA", 1979*.

la descripción puntual de cada una de las instancias establecidas, sus funciones y responsabilidades.⁴⁹⁶

Otro de los aspectos atendidos fue el de la contratación y regularización de personal docente. En la conformación inicial de los equipos de trabajo se incorporaron tanto los académicos pertenecientes a las carreras a impartir como docentes y pasantes de la carrera de pedagogía. Puede observarse que además de la procedencia disciplinar y la relación con profesores de reconocido liderazgo académico, otros de los rasgos que influyó en la incorporación y desincorporación de los participantes fue la aceptación o no-aceptación de las nuevas disposiciones de la Jefatura. Tal fue el caso de la exigencia de la titulación a los pasantes:

...en relación un poco con la conformación de la planta docente; fue una época en que, bueno, a nivel general, y dadas las características también de arranque del sistema, que se incorporó mucha gente pero muchos éramos ayudantes. Obviamente había también profesores de asignatura, muy pocas plazas de carrera, había medios tiempos más que nada; pero en esa época entramos muchos en calidad de ayudantes, e incluso los primeros años algunos estaban ya impartiendo clases lo cual supongo que se generó también en otros espacios de la Universidad, CCH, por el crecimiento de la UNAM. En el caso de Pedagogía, habíamos muchas personas que estábamos en esa categoría e incluso ya dando tutorías, clases. De Pedagogía pues entraron... De Asesoría Pedagógica pues entré yo, entraron Margarita [Vera] e Irma [Piña] al año siguiente con esta categoría. Y en Pedagogía, estaba a su cargo en ese momento de la Comisión Libertad Menéndez con otro grupo que en su mayoría eran ayudantes, como Marcela [Gómez], Pilar [Martínez], Teresita [Durán], aunque Teresita parece que ya se había titulado, Paz [Silva] y... pero también habían en otras carreras... me acuerdo de Historia, Geografía, Filosofía. Por esas épocas ya nos empezaron a poner el ultimatum, que teníamos que titularnos porque ya no se podía. Bueno, como políticas laborales y supongo que también académicas de que quienes estuvieran sobre todo impartiendo clases no podían estar así.⁴⁹⁷

Ahora, en lo que a mí respecta fue el momento en el que me recibí, hice la maestría, fui becaria. Este... entonces era como... varias cosas al mismo tiempo ¿no?, que estaba muy definido el trabajo pero, SUA también estaba buscando que sus cuadros se formaran... este... Entonces, exigencias de "Si usted no se recibe dentro de tanto tiempo, pa'fuera", ¿no? Yo tengo la carta de eso, del Doctor Zorrilla de... Dice, ¿no?... este... y firmada de que para tal fecha si no está recibida, va para afuera, así, así. Pero, tal fecha quería decir dos, tres meses... no creas que era "Ahí vemos...", ¿no? y firmada con puño y letra... sangre, sudor y lágrimas de... Entonces, sí era como... estaba a la par de un proceso de... de profesionalización de los cuadros. A lo mejor no de la generación de Pati, Ofelia, Libertad, en fin, que ya habían tenido un primer momento y que fueron... a nivel de gestación de la idea, parte del grupo. Sino de quienes ya, como requerimientos que se tenían a nivel del sistema, ¿no?, nos incorporamos en tanto ya, lo que implicaba cierta forma de relación con el espacio de la Facultad a nivel de la carrera, tanto en el sistema regular como en el sistema abierto, y lo que era propiamente el tener una asignación de medio tiempo, más las tutorías. [...] Me vienen así a la memoria reuniones fuertes que se tenían a nivel de discusión con el Doctor Zorrilla en ese momento, este... A nivel de la Comisión, a nivel de Consejo Técnico, a nivel de la Comisión de Pedagogía. Entonces, [...] si no había una definición de un proyecto [...], de concepción de lo que era un sistema

⁴⁹⁶ Ver Anexo N° 27: Descripción de labores y responsabilidades del SUA, 1978.

⁴⁹⁷ SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *Entrevista*.

abierto, ¿no? entonces, es decir, hacerlo a la par que se pensaba o pensarlo a la par que se hacía, o algo así, estaba implicando una... bueno, un espíritu muy creativo, eso sí...⁴⁹⁸

Esta es una interpretación mía: que el grupo de Pedagogía en la carrera había venido funcionando dos o tres años con este grupo, que Benito [Guillén] estaba a cargo de la elaboración del material, a veces contratando gente externa, a veces elaborándolo ellos mismos y también desarrollando parte de las tutorías. Sin embargo, yo considero que se empezaron a descuidar las... [actividades], y desde mi particular visión que podría yo tener sobre todo en esa época, yo siento que por un lado había divergencias con la jefatura, con el Dr. Zorrilla. [...] Siento que además dejaron de tener interés al percibir que el SUA ya no era un proyecto muy viable o pensaron que sus posibilidades de desarrollo académico iban a estar fuera del SUA. En esa época, ya en 1979, empezaba a haber quejas de alumnos de que muchos tutores faltaban, incluso de gente de la Comisión. Esto parece que empezó a llegar a oídos del Dr. Zorrilla. Y finalmente, no sé si precisamente por esta causa, pero digamos empezó a haber ciertas cuestiones que finalmente desembocaron en una reunión que hubo con el director de la Facultad, en esa época si mal no recuerdo era el Dr. Abelardo Villegas, con el Dr. Zorrilla y con este grupo encabezado por Libertad Menéndez. [...] Esta reunión no sé a iniciativa de quién se convocó con el director. Parece que ahí hubo un enfrentamiento muy fuerte entre el Dr. Zorrilla y los miembros de la Comisión, y a raíz de eso renuncian en masa, con excepción de... bueno como miembros de la Comisión, aunque algunos perduraron un tiempo hasta que concluyó el semestre.⁴⁹⁹

Ahora bien, dado que el SUAFyI debió ajustarse a los tiempos, espacios y demás disposiciones de carácter administrativo de la Facultad de Filosofía y Letras, la Jefatura buscó la forma de establecer convenios "intrainstitucionales" logrando en gran medida regularizar y hacer más expeditos los procedimientos de asignación de salones, disposición de horarios, manejo de expedientes de alumnos y actas de calificaciones, entre otros rubros hasta entonces no resueltos:

Lo que buscó el Dr. Zorrilla es que la División operara eficazmente para que fuera reconocida dentro de la Facultad, para que tuviera una personalidad. Entonces comenzamos a establecer relaciones con las oficinas de la propia Facultad; uno de los grandes retos fue que la Secretaría de Servicios Escolares entendiera cómo teníamos que operar, entendiera que necesitábamos espacio, entendiera que necesitábamos todo su apoyo para que escolarmente funcionara el sistema. A tal punto en que hubo un momento en que hubo un responsable en la Secretaría de Servicios Escolares encargado de los trámites de los alumnos de SUA. Esto permitió que la División caminara por algún tiempo, con el impulso, con el espíritu que el Dr. Zorrilla dejó.⁵⁰⁰

Yo siento que el Doctor Zorrilla le dio un gran empuje al SUA, lo dejó caminando tan bien que sigue caminando. Pero sigue caminando de la misma manera que caminaba en los ochenta. No ha progresado, no ha mejorado, no ha crecido. Creo que ha tenido altibajos desde luego. Aquí tendríamos que hablar de Jefes de División y de sus respectivos proyectos...⁵⁰¹

Como puede observarse, el proyecto para el SUAFyL impulsado por el Dr. Zorrilla a través del trabajo académico y administrativo realizado entre 1977 y 1981, posibilitó la

⁴⁹⁸ GOMEZ SOLLANO, M.. *Entrevista*.

⁴⁹⁹ SANDOVAL MONTAÑO, R. M. *Entrevista*.

⁵⁰⁰ CORTES ARELLANO, J. *Entrevista*.

⁵⁰¹ VAZQUEZ VERA, S. (1994). *Entrevista*.

construcción de una entidad institucional con identidad definida. El planteamiento al respecto quedó en los siguientes términos:

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras es una alternativa para aquellas personas que deseen estudiar una carrera universitaria en el área humanística y no disponen de tiempo completo para asistir a clases bajo un horario rígido, como el del sistema regular. [...] El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras tiene [como] objetivos prioritarios:

- Formar profesionales en el área humanística que manejen, tanto contenidos teóricos como prácticos de la profesión.
- Impulsar la investigación en la áreas correspondientes a sistemas abiertos de educación.
- Evaluar en forma permanente, las actividades, procedimientos y materiales que desarrolle o emplee el propio sistema.
- Reestructurar y actualizar constantemente los programas, materiales y elementos de apoyo al sistema [...]

La metodología de trabajo está apoyada en la concepción de aprendizaje independiente o autoaprendizaje. [...] La metodología de trabajo del SUAFyL se implementará a través de: materiales de estudio y tutorías. [...]

El SUAFyL se rige bajo el mismo calendario semestral que el sistema regular. En consecuencia, coincide con la fecha de iniciación y término de las actividades escolares y períodos de exámenes. Existen dos modalidades para acreditar éstos: evaluación ordinaria y evaluación extraordinaria. [...]

Titulación. Dado que el valor curricular de nuestras carreras es el mismo que el del sistema escolarizado, los trámites de recepción serán los mismos. [...]

El servicio social podrá cubrirse bajo las siguientes formas: trabajo de traducción, investigación, difusión o académico; docencia; trabajo administrativo.⁵⁰²

Por último y considerando lo anterior, conviene enfatizar que la construcción institucional del SUAFyL en los primeros diez años de su existencia se logró toda vez que:

- a) Se implantó un liderazgo académico de agentes o “empresarios institucionales”, quienes a partir de un reacomodo de fuerzas fueron capaces de redefinir, ajustar y flexibilizar criterios y lineamientos básicos; asimismo, estos agentes tuvieron la visión en perspectiva de la nueva entidad institucional que los llevó a intercambiar los bienes necesarios a fin de lograr la cristalización del nuevo proyecto formativo.
- b) Se dio un decidido impulso a las tareas básicas de crear la infraestructura académica y administrativa para el arranque de las actividades. Destaca por tanto el peso que tuvieron tradiciones, valores y conocimientos de la época, los cuales sustentaron esta actividad académico-disciplinaria e institucional, influyendo en la conformación de los equipos de trabajo y en la construcción de las entidades institucionales que se dedicaron profesionalmente a la puesta en marcha del modelo formativo.
- c) De nueva cuenta, la pedagogía fue el campo académico-disciplinario que en ese momento histórico determinado brindó el soporte para el establecimiento de la modalidad abierta. En este caso, las diferencias conceptuales, teóricas y metodológicas dieron lugar a la construcción de esquemas y modelos distintos que definieron estilos en el trabajo académico al interior de las Comisiones. Así, desde la pedagogía se plantearon lógicas distintas para pensar un objeto: el modelo formativo del SUAFyL, y las diferencias

⁵⁰² SUAFyL (1979). *Folleto informativo*, 1, 3, 7, 25, 27.

conceptuales resultaron definitorias en las estrategias definidas para el diseño curricular y la metodología de trabajo en la modalidad.

- d) En un sentido más amplio, el establecimiento de las normas y pautas esenciales revelaron las formas de identificación, selección y planteamiento de los problemas académico-disciplinarios de uno u otro grupo a cargo del SUAFyL, lo que derivó en la génesis y el desarrollo de los proyectos de trabajo académico de la nueva entidad formativa, sin obviar desde luego los conflictos imbricados en este proceso de construcción institucional.

• **Desarrollo y consolidación del modelo formativo del SUAFyL.**

A fin de contar con una perspectiva del desarrollo del SUAFyL a lo largo de más de dos décadas de existencia al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, se han considerado algunos de los aspectos básicos que dan cuenta de su consolidación como entidad académica.⁵⁰³

* Estructura organizativa. Para el cumplimiento de sus objetivos y a partir del esquema definido desde la gestión del Dr. Zorrilla, en el SUAFyL se ha ido conformando una estructura académico-administrativa propia. Actualmente dicha estructura está constituida por la Jefatura de División, la Secretaría Académica, la Delegación Administrativa, la Unidad de Asesoría Pedagógica, la Unidad de Cómputo y la Unidad de Producción. Se cuenta con una Comisión por cada carrera a cargo de un profesor responsable de coordinar las tareas académicas con el apoyo de otros profesores; la figura de Auxiliar Académico Administrativo se sustituyó por la de Coordinador, nombramiento de carácter interno sin remuneración económica. La planta docente está conformada por especialistas en las diversas disciplinas, quienes en su mayoría han sido contratados por hora-asignatura y desempeñan labores docentes en los Colegios de la Facultad. Otros departamentos que ofrecen servicios de apoyo a los alumnos son el Departamento de Servicios Escolares y el Departamento de Servicio Social e Idiomas. Asimismo, el SUAFyL ha conservado su propia biblioteca. La instancia del Consejo Interno ha quedado en una situación ambigua e indefinida, dado que son contadas las Jefaturas al cargo de la División que han valorado la importancia de este espacio aprovechándolo para la vida académica del Sistema.⁵⁰⁴

* Licenciaturas. Como ya se mencionó, a finales de 1976 las seis carreras implantadas en el SUAFyL comenzaron a operar con planes de estudios propios aprobados por acuerdo del Consejo Universitario en 1979. Dichos planes fueron reformulados a partir de los planes vigentes en el sistema escolarizado, atendiendo al planteamiento de nuevas demandas para la formación profesional y de actualización de contenidos en cada carrera, así como a su adecuación a las características del propio sistema abierto. En términos generales, la estructuración de dichos planes correspondió a la organización por áreas procurando una mayor integración de contenidos.⁵⁰⁵ El SUAFyL ha mantenido una continuidad en sus programas y labores académicas, salvo en el caso de la carrera de Geografía que dejó de operar entre 1982 y 1986.

⁵⁰³ Cabe aclarar que gran parte de la información reportada en este rubro corresponde a los años ochenta y principios de los noventa; su sistematización ha estado a cargo de la Unidad de Asesoría Pedagógica y de la Unidad de Servicios Escolares del SUAFyL. En aspectos como matrícula, titulación y planta académica se dispone de datos que abarcan los últimos quince años. De la base de datos disponible he seleccionado lo que consideré más representativo para dar cuenta del Sistema.

⁵⁰⁴ Ver Anexo N° 28: *Organigrama de la División SUAFyL, 1998.*

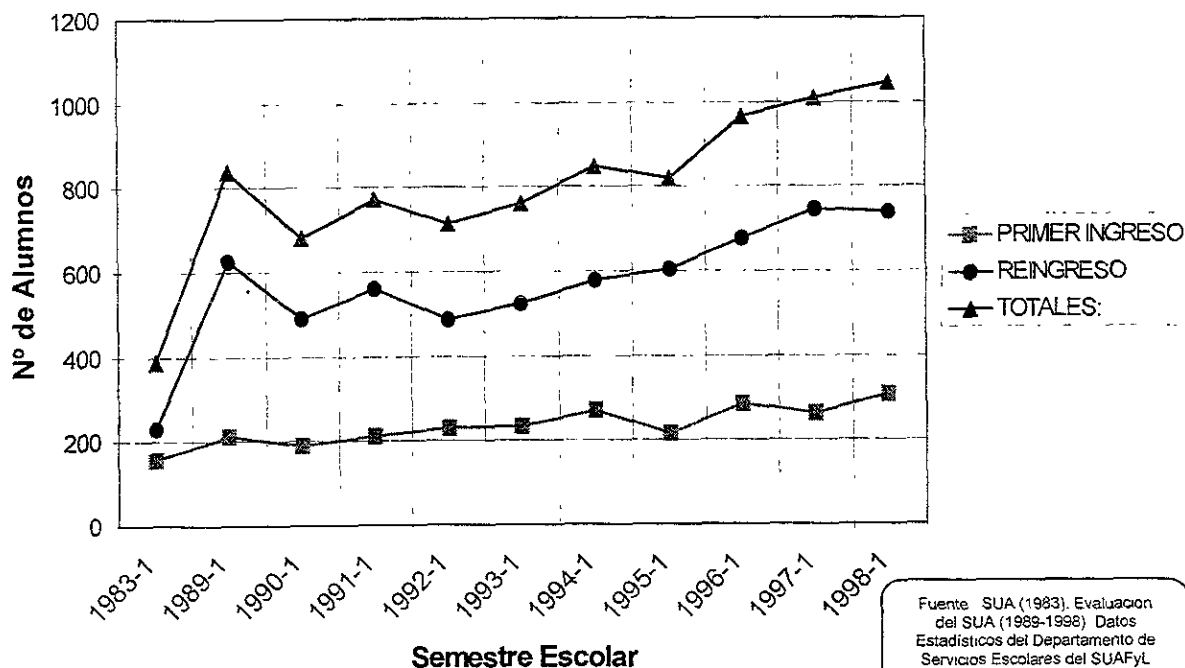
⁵⁰⁵ Ver Anexo N° 29: *Planes de estudio de las carreras del SUAFyL.*

En los últimos años se han realizado diversos procesos de revisión curricular, tendiendo propiamente a la implantación de ajustes más que a una reestructuración curricular general.

* Matrícula. Los datos recuperados para este rubro incluyen la matrícula de primer ingreso y reingreso (1983, 1989-1998), la diferencia comparativa entre inscripción y reinscripción (1989-1997), la matrícula diferenciada por la situación escolar del alumno (1989-1998), la matrícula por carrera (1983, 1989-1998), y el perfil general del alumnado del SUAFyL (1983, 1985 y 1990).

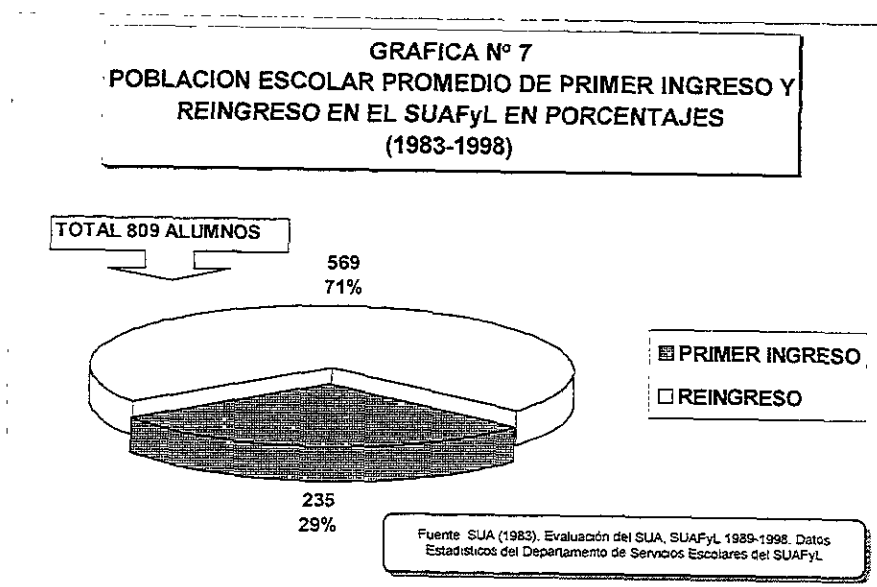
Sobre las tendencias en el comportamiento de la matrícula en el SUAFyL, durante el período comprendido entre 1983 y 1998 se presentó un aumento considerable en la inscripción al Sistema. Puede observarse que, de la población de nuevo ingreso reportada en el semestre 83-1 (388 alumnos) a la del semestre 89-1 (837 alumnos) se dio un aumento del 215.75 %. Entre este último semestre y el de 98-1 el aumento promedio anual de la matrícula fue de 2.95 %, si bien en los semestres 90-1, 92-1 y 95-1 ocurrió una disminución promedio de 10.14 %. En los tres últimos años la matrícula aumentó nuevamente hasta alcanzar un 27.80 % más en el semestre 98-1 en comparación con la del semestre 95-1.⁵⁰⁶ En la Gráfica N° 6 puede apreciarse la matrícula del período delimitado considerando tanto los alumnos de nuevo ingreso, como los de reingreso en este período.

**GRAFICA N° 6
POBLACION ESCOLAR DE PRIMER INGRESO
Y REINGRESO EN EL SUAFyL (1983-1998)**



⁵⁰⁶ Ver Anexo N° 30: Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 23.

En términos generales se aprecia que, entre 1983 y 1998 la matrícula del SUAFyL aumento en un 270.10 %; de las cifra total reportada en el semestre 83-1 de 388 alumnos, la inscripción llegó a 1,048 alumnos en el semestre 98-1. Asimismo y de acuerdo con la Gráfica N° 7, de la matrícula promedio de este período (804 alumnos), el 30 % corresponde a alumnos de nuevo ingreso (235 alumnos) frente a un 70 % de alumnos de reingreso (569 alumnos).⁵⁰⁷ En conveniente señalar también que entre 1989 y 1998, en promedio alrededor de 275 alumnos desertan al pasar del semestre 1 al semestre 2, lo que representa una tercera parte de la población inscrita al inicio del ciclo escolar y puede atribuirse a diversos motivos (falta de hábitos de estudio, dificultad en el avance académico, desinterés, problemas personales).⁵⁰⁸



En el caso de la matrícula del primer semestre de cada ciclo escolar, hay una diferenciación por cuanto a la situación de los alumnos inscritos. Así, considerando datos promedio y porcentajes se observa que entre 1989 y 1998 predomina el grupo de los alumnos con trámite de reinscripción (58.04 %), seguido de los de nuevo ingreso (28.61%), quedando en proporción descendente el de cambio de sistema (6.62 %), carrera simultánea (2.60 %), segunda carrera (2.35 %), cambio interno de carrera (1.30 %), y en igualdad de porcentaje los alumnos de cambio de plantel (0.24 %) y los de "Artículo 19" (0.24 %).⁵⁰⁹

Por cuanto a la matrícula total, entre 1983 y 1998 se observa una tendencia global de aumento de la población estudiantil atendida por el SUAFyL, aunque en cada una de las carreras se aprecian diferencias importantes.⁵¹⁰ Así, la carrera de Filosofía ha tenido un incremento del 542.86 %, seguida por la carrera de Letras Hispánicas con un aumento del 379.79 %; mientras tanto, la matrícula de la carrera de Pedagogía aumentó en un 205.55 %, seguida por las carreras de Historia y Geografía con un 196.10 % y un 189.19 %, respectivamente. Por su parte, la carrera de Letras Inglesas tuvo un aumentó en la matrícula de

⁵⁰⁷ Ver Anexo N° 30: Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 24.

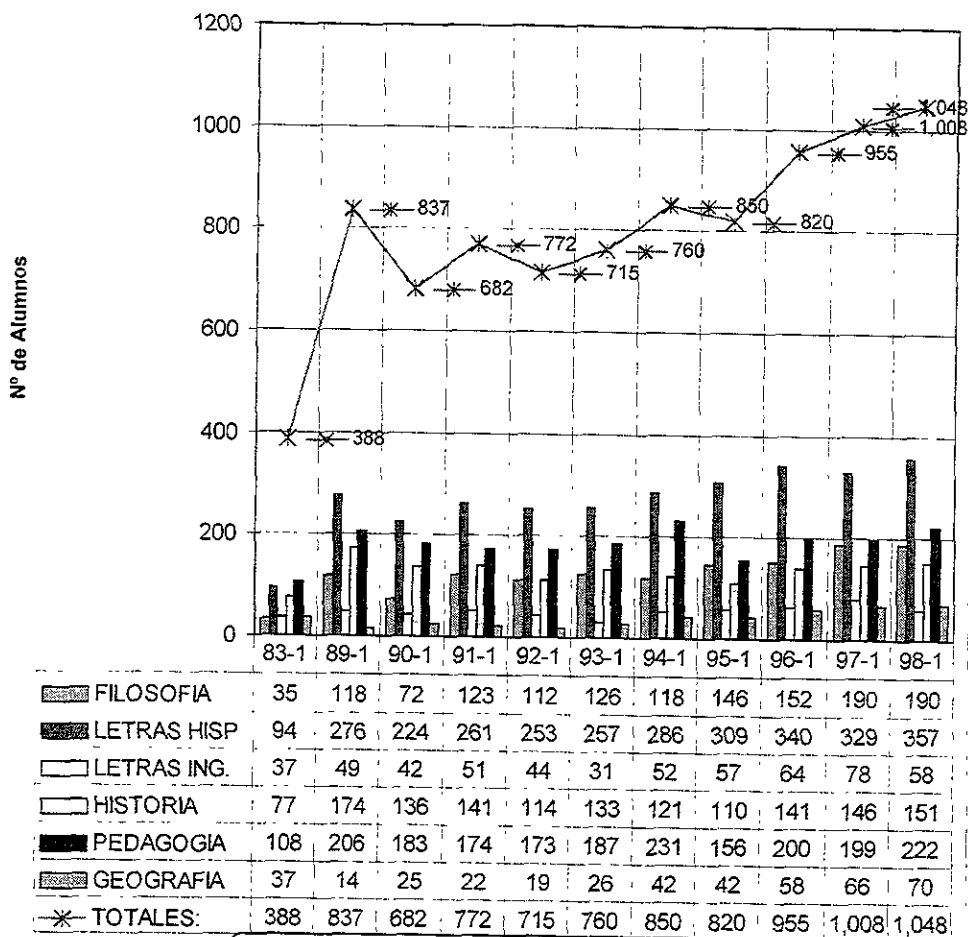
⁵⁰⁸ Ver Anexo N° 30: Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 25.

⁵⁰⁹ Ver Anexo N° 30: Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tablas 26 y 27.

⁵¹⁰ Ver Anexo N° 30: Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 28.

156.76 % durante este mismo período. La Gráfica N° 8 representa en cifras totales la tendencia de aumento de matrícula anteriormente descrita.

**GRAFICA 8
MATRICULA POR CARRERA EN EL SUAFyL
(1983-1998)**



Fuente: SUA (1983) Evaluación del SUA, SUAFyL 1989-1998. Datos Estadísticos del Departamento de Servicios Escolares del SUAFyL.

Respecto a los datos sobre alumnos egresados y seguimiento de egresados, la División SUAFyL no cuenta aún con algún estudio de este tipo.

* Titulación. En este rubro se reportaron los siguientes datos. Los primeros casos de titulación en el SUAFyL se presentaron durante 1983, siete años después de haber iniciado las labores académicas de la División; correspondieron a alumnos egresados de cuatro de las seis carreras, predominando Letras Inglesas con cinco titulados. Entre 1983 y 1992, el promedio de alumnos titulados al año es de 12, aunque conviene señalar los contrastes entre los índices de titulación de las carreras de Letras Hispánicas (41 titulados), Pedagogía (30 titulados) y Letras Inglesas (26 titulados), y carreras como Historia (12 titulados), Filosofía (11 titulados) e incluso Geografía (1 titulado), cuya eficiencia terminal queda en evidencia ante estos datos. Del período comprendido entre 1993 a 1996 no se reportan datos al respecto, y para 1997 el número total de titulados (12 alumnos) es menor que el de 1992 con 22 casos.⁵¹¹

Los datos sobre titulación dejan entrever una serie de aspectos relacionados con la formación que brindan las carreras, y la carencia de estrategias curriculares básicas que permitan a los alumnos la elaboración de trabajos recepcionales. Tal es el caso de los ejes de formación en investigación en los planes de estudios, la apertura de Seminarios de Tesis, el abordaje de temáticas relacionadas con los campos de intervención profesional de los egresados, por mencionar tan sólo algunos puntos en este sentido.

* Perfil del alumno SUAFyL. De manera general y en correspondencia con los datos sobre el perfil del alumno SUA presentados en el subtema anterior, se pueden enfatizar ciertas características distintivas de los alumnos inscritos en el SUAFyL, considerando los perfiles de ingreso de los años 80, 85 y 90.⁵¹²

Se trata de una población joven que concentra al 15 % de los alumnos en el rango de edad de menos de 22 años, y al 50 % en el de 22 a 29 años, aproximadamente. Este dato contrasta con la situación que prevalece en el sistema escolarizado de la Facultad, en donde este rango abarca en promedio al 66 % de los alumnos. Asimismo, las mujeres representan las dos terceras partes de la población, y en cuanto al estado civil, poco más del 40% está casado, en comparación con la población del sistema escolarizado en la que el 90 % de los alumnos es soltero.

Respecto de los antecedentes escolares, predominan los egresados de preparatoria con un 45%, seguidos de los de escuela normal en un 13% y del Colegio de Ciencias y Humanidades en un 12%. Además, el 12% cursa estudios simultáneos y el 20% realiza una segunda carrera en el SUA. Cabe destacar también el hecho de que el 76% de los alumnos desempeña una actividad laboral remunerada, situación que contrasta con la del sistema escolarizado en donde al comparar nuevamente los datos, se ubica tan sólo a un 32 % en promedio de la población estudiantil que cuenta con un trabajo remunerado.

Con base en los datos anteriores, puede observarse que la oferta educativa del SUAFyL ha sido utilizada por una población que, dada su situación laboral, familiar y de lugar de residencia, no podría cumplir con la asistencia cotidiana que demanda un sistema escolarizado.⁵¹³

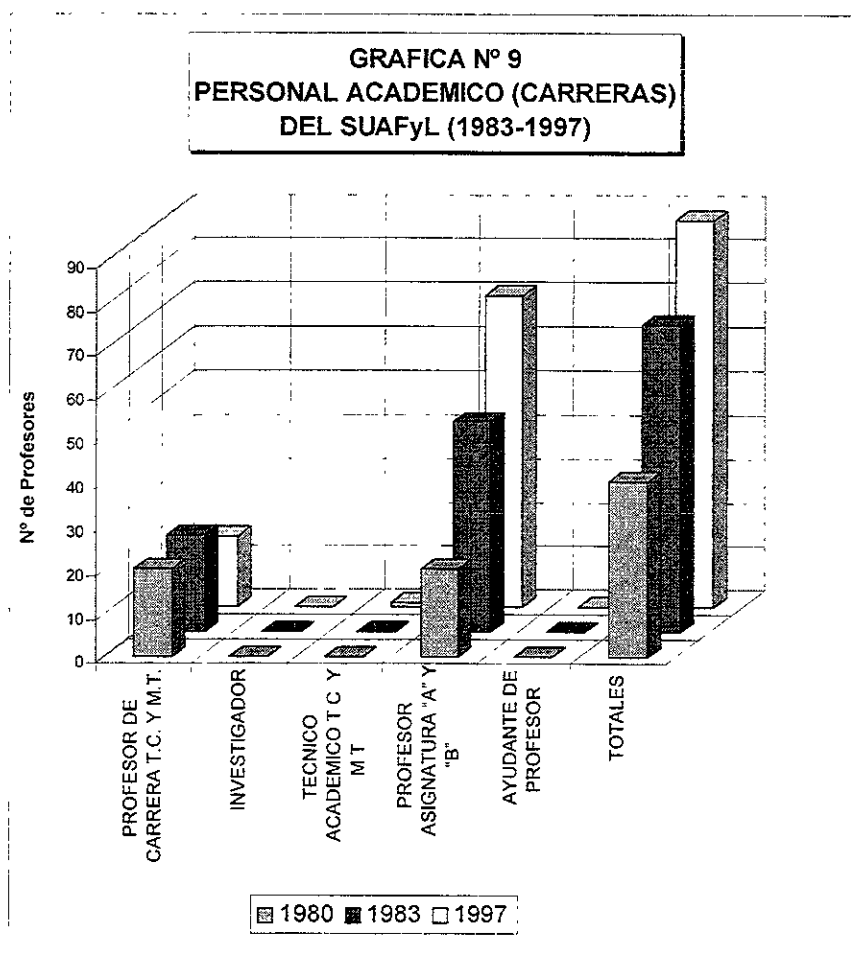
⁵¹¹ Ver Anexo N° 30: *Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 29.*

⁵¹² La sistematización de esta información para conformar una base de datos ha sido tarea de la Unidad de Asesoría Pedagógica desde los inicios del SUAFyL, aunque a partir de 1994 la Jefatura determinó conservar bajo control todo el material elaborado, restringiendo así cualquier tipo de consulta al mismo. Para el caso de este trabajo, la citada Unidad me proporcionó los materiales de los años indicados por ser los únicos de los que se guardaron copias en el archivo respectivo.

⁵¹³ Ver Anexo N° 30: *Datos sobre alumnos del SUAFyL. Tabla 30.*

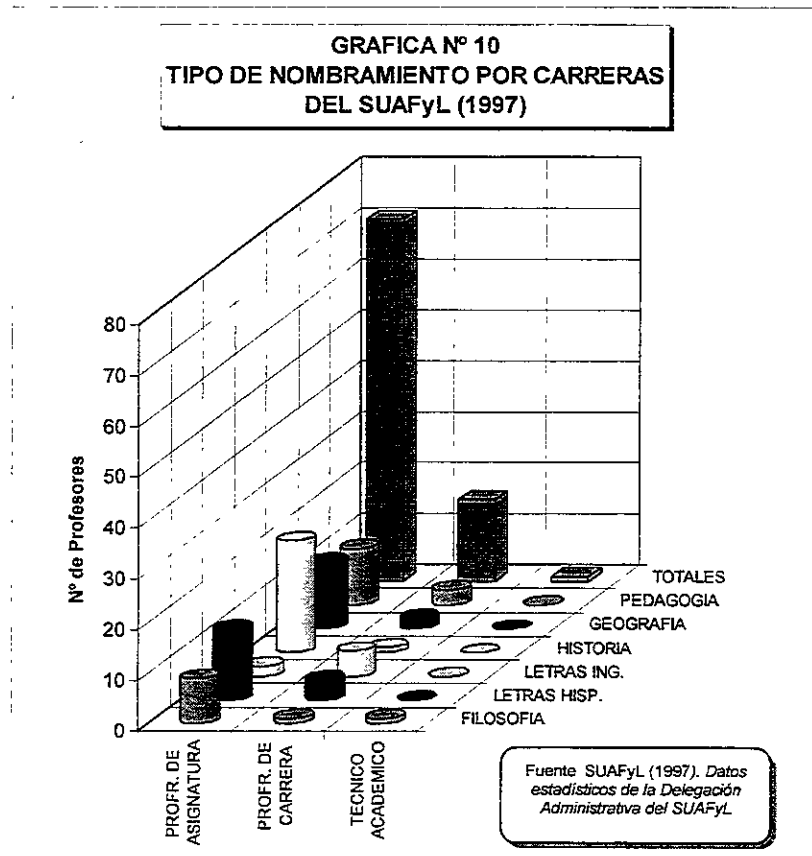
* Personal Académico. Los datos indicados a continuación se refieren al número total de docentes y el tipo de nombramiento del personal académico adscrito al SUAFyL (1980, 1983, 1997), el perfil académico del profesorado (1983, 1997), y el personal académico por carreras agrupado por sexo (1997).

En cuanto al personal académico adscrito al SUAFyL, la Gráfica N° 9 muestra que entre 1980 y 1983 el número de docentes aumentó en un 75 % al pasar de 40 a 70 profesores; entre 1983 y 1997 el personal docente aumentó en un 25 % más para hacer un total de 88 profesores. El tipo de nombramiento que ha predominado es el de Profesor Asignatura "A" y "B", seguido del de Profesor de Carrera de Tiempo Completo y Medio Tiempo, y en un número verdaderamente reducido el de Técnico Académico; el nombramiento que tiende a desaparecer es el de Ayudante de Profesor. Como dato de interés se observa el hecho de que no hay investigadores adscritos a la División, aunado a la disminución de plazas de profesor de carrera y la tendencia en el aumento de contrataciones por asignatura. Esta situación reduce significativamente las posibilidades del trabajo académico colegiado se enlaza en gran medida con la ausencia de una política institucional tendente a consolidar la planta académica no sólo del SUAFyL, si no de la UNAM en su conjunto.⁵¹⁴



⁵¹⁴ Ver Anexo N° 31: Datos sobre el Personal académico del SUAFyL. Tabla 31.

Ahora bien respecto del tipo de nombramiento por carrera, en la Gráfica 10 puede observarse que la carrera de Letras Inglesas es la que cuenta con el mayor número de personal de carrera (5 profesores), seguida de Letras Hispánicas (4 profesores), Pedagogía (3 profesores), y Geografía (2 profesores). Las carreras de Filosofía e Historia cuentan únicamente con un profesor de carrera, aunque en el caso de Filosofía hay además un profesor con nombramiento de Técnico Académico.⁵¹⁵

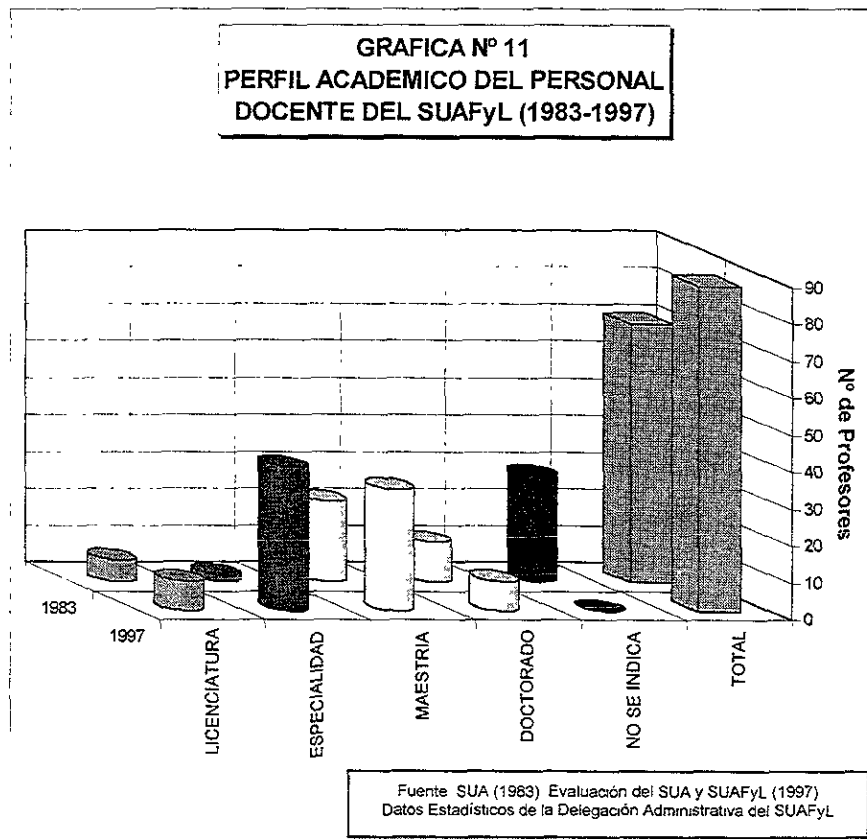


Al comparar los datos cuantitativos de matrícula y planta académica por carrera, es evidente la desproporción que existe entre la demanda de atención a los alumnos y la cantidad de profesores para llevarla a cabo. Por otra parte, los diferentes niveles de conformación y consolidación de la planta académica al interior de cada una de las carreras han estado estrechamente ligados con las estrategias -favorables o no- desplegadas por la diferentes Jefaturas. Este hecho revela la situación de desventaja en que se encuentran algunas de las carreras del SUAFyL en comparación con otras que han sido más privilegiadas en este sentido.

Acerca del perfil académico de los docentes del SUAFyL, se cuenta únicamente con los datos sistematizados en 1983 y 1997, mismos que están representados en la Gráfica N° 11. De acuerdo con esta información, en 1983 poco menos de una tercera parte del personal académico contaba con el nivel de maestría (31.4 %), seguido de un número importante de profesores con doctorado (15.7 %), y en menor, proporción docentes con licenciatura (8.6 %) y especialidad (2.9 %); sin embargo, conviene no perder de vista la cantidad de profesores de los

⁵¹⁵ Ver Anexo N° 31: *Datos sobre el Personal académico del SUAFyL. Tabla 32.*

cuales no hay indicación al respecto (41.4 %). Para 1997 hay un mayor predominio de docentes con especialidad (44 %), seguido de los que cuentan con el nivel de maestría (38 %), y en igual proporción (8 %) los profesores con licenciatura y doctorado.⁵¹⁶



En ninguno de los dos momentos se reportaron datos sobre docentes que únicamente fueran pasantes de alguna licenciatura. También conviene hacer notar el aumento importante de profesores con estudios de especialización y maestría entre 1983 y 1997, dejando en segundo término a los profesores con estudios de licenciatura. Lo anterior se relaciona con la tendencia de las políticas institucionales de aumentar el nivel de exigencia académica al personal docente, tanto de carrera como de asignatura. Otro dato de interés es la disminución del número de profesores con doctorado.

Por último se menciona que en la planta académica del SUAFyL hay un claro predominio de población femenina que en este caso es del 64 %, frente a un 36 % de personal de sexo masculino.⁵¹⁷ En la proporción correspondiente, esta situación es similar a la de la Facultad de Filosofía y Letras en su conjunto.

* Formación de tutores. De la visión introductoria sobre el SUAFyL ofrecida a los docentes en los primeros años del Sistema, la práctica de formación declinó a mediados de la década de los ochenta hasta desaparecer. Por otra parte, la dinámica de la práctica tutorial ha generado una

⁵¹⁶ Ver Anexo N° 31: Datos sobre el Personal académico del SUAFyL. Tabla 33.

⁵¹⁷ Ver Anexo N° 31: Datos sobre el Personal académico del SUAFyL. Tabla 34.

problemática particular, en cuyo tratamiento se han desarrollado, no sin contradicciones, diversas estrategias.

Una de ellas fue que a partir de 1990, la Unidad de Asesoría Pedagógica retomó la idea inicial del proyecto de formación de tutores de 1977, para así poder sistematizar la experiencia de los profesores y hacer un seguimiento de dicho proceso. Su propósito fue el de rescatar y transformar la práctica tutorial, a través del análisis de la experiencia cotidiana pues, si bien habían prevalecido algunos de los principios metodológicos originales, en la práctica los tutores han efectuado una serie de ajustes de acuerdo a las necesidades de cada carrera, área, asignatura y grupo.

Para llevar a cabo dicho proyecto se propuso la organización de reuniones de trabajo con los tutores de todas las carreras, en las que se analizaran los problemas cotidianos de la tutoría con base en algunos referentes teóricos, a fin de proponer alternativas en forma colectiva.⁵¹⁸ Debido a las políticas de las Jefaturas posteriores a la fecha mencionada, el trabajo de la Unidad de Asesoría Pedagógica se ha visto interrumpido, sin poder aprovechar con los tutores la información recabada y las conclusiones obtenidas, a fin de construir nuevos referentes y beneficiarse así de un trabajo colegiado.

* Servicio social e idiomas. El SUAFyL cuenta con un Departamento de Servicio Social e Idiomas, que brinda apoyo a alumnos del propio sistema y del escolarizado para el cumplimiento de estos requisitos. Se ofrecen tres opciones para la realización del servicio social: a) apoyo en tareas académicas a las Comisiones de las diversas carreras y a la Unidad de Asesoría Pedagógica; b) apoyo a la biblioteca y a la Unidad de Producción; y, c) traducción al español de textos académicos en inglés, francés, italiano y portugués. Estas alternativas han permitido a los estudiantes cumplir con el servicio en horarios flexibles, sin desatender sus actividades académicas y laborales. De 1983 a la fecha 93 estudiantes han cubierto su servicio social en el SUAFyL, de los cuales 31 pertenecen al sistema escolarizado.

En cuanto al apoyo para la acreditación de idiomas, a partir de un convenio establecido en 1984 por la Coordinación de Letras Modernas, el DELEFyL y el SUAFyL, este Departamento imparte tutorías grupales e individuales a alumnos de los sistemas abierto y escolarizado, así como de posgrado, para adquirir estrategias de comprensión de lectura en inglés, francés e italiano. Actualmente suman 40 alumnos inscritos en estas tutorías.⁵¹⁹

* * *

Para concluir este capítulo conviene destacar que, si bien el Sistema Universidad Abierta en su conjunto ha dejado de responder a los propósitos del proyecto inicial para convertirse en un apoyo al sistema escolarizado, en el caso del SUAFyL, éste representa una opción formativa de

⁵¹⁸ BARBA MARTIN, L. y M. VERA CARREÑO (1992). "Formación de tutores en el SUAFyL". En: *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica. Memoria*.

⁵¹⁹ En este rubro la información reportada fue proporcionada por la Lic. Marta Elena Guerra Treviño, responsable de este departamento.

alto nivel que ha respondido a las necesidades de una población estudiantil con escasas posibilidades de incorporarse a los sistemas educativos convencionales.

Es evidente también que el vínculo con el campo pedagógico a través de una entidad institucional como ha sido la Unidad de Asesoría Pedagógica, permitió al Sistema cobrar forma y significado como modalidad educativa. En consecuencia, cuando las políticas de las distintas Jefaturas han desatendido el fortalecimiento académico y/o administrativo de dicha entidad, el SUAFyL en su conjunto se ha visto afectado en la consolidación del modelo formativo.

Sin embargo, a pesar de las restricciones impuestas por las condiciones institucionales, administrativas y laborales, la participación comprometida de algunos Jefes de División -como fue el caso del Dr. Zorrilla-, lo mismo que del personal académico y de apoyo y, desde luego, de los estudiantes del SUAFyL, ha propiciado la cristalización de un proyecto académico de formación profesional alternativo.

CAPITULO 5. EL MODELO DE FORMACION PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DEL SUAFyL DE LA UNAM.

En este último capítulo se propone dar cuenta del modelo de formación profesional de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL, a través de una caracterización que integra los aspectos y elementos desarrollados en los capítulos anteriores, con especial énfasis en los siguientes: los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos, los procesos de gestión y toma de decisiones, los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular, y, las condiciones materiales del quehacer docente.

Para ello se consideran tres apartados: el proyecto académico en el que se inserta la propuesta curricular para la carrera, los campos académicos y las redes institucionales que llevaron a la conformación de la planta académica y, por último, los procesos y productos de la formación profesional en términos de población estudiantil y titulación.

5.1 El proyecto académico de formación profesional y la propuesta curricular para la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL.

Ya en el capítulo anterior se señaló que la definición del proyecto de implantación del SUAFyL favoreció en la consecución de logros como el impulso decidido de la Dirección de la Facultad, los bienes institucionalizados y los espacios y condiciones para el campo pedagógico.

En el caso de la carrera de Pedagogía también resulta apropiado partir de esta premisa, al considerar la historicidad de los procesos vividos por los sujetos (agentes) que han participado en la construcción de la licenciatura desde los inicios de la modalidad abierta a la fecha, es decir, de los integrantes de la Comisión de Pedagogía, de los tutores y de los alumnos.

En cuanto a la ubicación del proyecto académico de la licenciatura en cuestión, éste ha quedado situado en el marco de las dos últimas tendencias formativas analizadas en el tercer capítulo. De esta situación se desprende el análisis y la comprensión del modelo formativo, para enlazarse con la institucionalización de la carrera en el SUAFyL.

Así, en esta imbricación de procesos se propone la caracterización del mencionado proyecto y su correspondiente propuesta curricular, para lo cual se han acotado tres momentos o cortes como se aprecia a continuación.

- **Proyecto académico de origen y su implantación (1972-1979).**

Con la decisión de instauración del SUAFyL estuvo aparejada la apertura de la carrera de Pedagogía tomando como punto de partida el plan de estudios vigente en el sistema escolarizado.⁵²⁰

⁵²⁰ Cf. "Cap.3., subtemas 3.2, 3.3 y 3.4.

alto nivel que ha respondido a las necesidades de una población estudiantil con escasas posibilidades de incorporarse a los sistemas educativos convencionales.

Es evidente también que el vínculo con el campo pedagógico a través de una entidad institucional como ha sido la Unidad de Asesoría Pedagógica, permitió al Sistema cobrar forma y significado como modalidad educativa. En consecuencia, cuando las políticas de las distintas Jefaturas han desatendido el fortalecimiento académico y/o administrativo de dicha entidad, el SUAFyL en su conjunto se ha visto afectado en la consolidación del modelo formativo.

Sin embargo, a pesar de las restricciones impuestas por las condiciones institucionales, administrativas y laborales, la participación comprometida de algunos Jefes de División -como fue el caso del Dr. Zorrilla-, lo mismo que del personal académico y de apoyo y, desde luego, de los estudiantes del SUAFyL, ha propiciado la cristalización de un proyecto académico de formación profesional alternativo.

La idea original plasmada como objetivo en el “Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras” quedó en los siguientes términos: “Introducir reformas a los planes de estudio de las carreras que actualmente se imparten”.⁵²¹

Para su consecución, se utilizó el espacio de apertura de la nueva licenciatura con el propósito de modificar al mismo tiempo el plan de estudios, tarea que —en efecto— quedó en manos de los agentes responsables en ese momento de arrancar el Sistema. Dicha modificación no se basó en un trabajo colegiado, de participación y discusión de los profesores que conformaban la planta académica del Colegio de Pedagogía de la Facultad, sino en las decisiones tomadas por tres de los miembros del grupo de académicos (Mtro. Moreno y de los Arcos, Lic. Caballero y Lic. Menéndez), que en ese entonces tenía una posición hegemónica en diferentes espacios institucionales añadiéndosele uno más, el SUAFyL. Así:

En el Sistema Abierto lo que pretendimos fue corregir fallas de los planes de estudio de los sistemas regulares y de la instrucción ex-cátedra. O sea, aprovechamos el Sistema Abierto para revisar los planes de estudio y hacer las correcciones en el Sistema Abierto de los defectos que tenían en el sistema normal(sic). Pero, básicamente eran de una estructura similar.⁵²²

Otra de las cosas que debe saber es que, en las distintas comisiones fuimos, este..., fuimos integrando los distintos colegios, mucho de como existe ahora. El modelo prevalece, ¿no? Cada sector contribuyó a analizar su plan de estudios. Algunos decidieron mantenerlo semejante, dicen que en último momento hubo un traslado a esta modalidad abierta, con sus materiales, con sus guías... Y en Pedagogía, quizá porque nosotros éramos pedagogos, se nos ocurrió cambiar el plan de estudios. Así que hicimos un plan de estudios alterno, y como todavía se refleja, ¿no? Se da cuenta todavía en la actualidad, ¿no? ¿Todavía no se ha modificado? ¿No? Entonces sigue siendo ése que nos inventamos... Y, para mayor anécdota, para entonces se creaban las unidades multidisciplinarias externas, entre ellas Acatlán. Y Acatlán, este..., queriendo innovar, dijo: “Bueno, y ustedes ¿qué están haciendo?” “Pues mira, tenemos este plan de estudios. ¿Lo quieres?” “¿Y tienen otros hijos?” “Pues nos acabamos de inventar éste para el SUA. A ver qué te parece”. Y entonces se llevaron el plan de estudios. El plan de estudios con que arrancó Acatlán los estudios de Pedagogía era el plan del SUA que nosotros habíamos diseñado. ¿La fecha? Pues, tendría que buscar la creación de las ENEP's. Eso es más fácil y más posible de encontrar... En uno de estos documentos, creo... ¿Estamos hablando del 72 y no se crean las ENEP's todavía? En el 74, justamente, digamos más o menos coinciden las fechas, ¿no? Nosotros habremos entrado a diseñar esto entre 72..., 73. Trabajamos ese año en que nos dieron permiso para “aprender el sistema”. Creamos ese plan de estudios en 73, y en 74 cuando se crea Acatlán, le dimos el plan de estudios de Pedagogía a los del formal... ¿Ahora sí ya nos ubicamos?⁵²³

En la versión oficial, el procedimiento seguido en el diseño no sólo del plan de pedagogía, sino de los seis planes en su conjunto se describía de la siguiente manera:

Para la elaboración de estos planes de Estudio se aplicaron encuestas entre especialistas de cada disciplina, se consultó a profesores y alumnos egresados de la

⁵²¹ “Proyecto para la implantación del...Doc. Cit.”

⁵²² MORENO Y DE LOS ARCOS, E. *Entrevista*.

⁵²³ CABALLERO PEREZ, R. *Entrevista*. (El subrayado es mío)

Facultad y de otra instituciones oficiales, así como Planes de Estudio de universidades nacionales y extranjeras, en particular de la Universidad Abierta de Londres. Cada plan va adicionado de su tabla de equivalencias correspondiente.⁵²⁴

Ahora bien, en la conformación de lo que fue la primera propuesta curricular para la carrera, la intervención se dio a través de dos instancias, la Unidad de Asesoría Pedagógica y la recién conformada Comisión de Pedagogía. Aunque se hablaba de un plan nuevo, las influencias teóricas de la pedagogía experimental y la tecnología educativa, la matriz disciplinar y la tradición académica del Colegio de Pedagogía de la Facultad marcaron su impronta en el nuevo e indiscutible diseño, lo que otorgó mayor una mayor presencia de estas instancias en el Sistema:

El SUA como un elemento que estaba definiendo su propia nivel de confrontación de grupos e intereses, ¿no? [...] no sólo teóricos sino de estructuración de la lógica didáctica en relación a un sistema abierto, o de universidad abierta, estaba jugando en general el juego, y en particular en Pedagogía, ¿sí? Creo que también esta dimensión pedagógica tuvo un [lugar especial]..., más allá de la Comisión de Pedagogía, tuvo un lugar [...] pero, en particular sí la necesidad de la Pedagogía, o de los pedagogos o pedagogas se hizo fuertemente evidente. Yo recuerdo en reuniones que se llegaban a tener a nivel de discusión de lo que eran las perspectivas y las propias necesidades del Sistema Abierto, ¿sí?, la referencia o la consulta al grupo de Pedagogía, digamos, en determinado momento. Creo que se instituye de manera particular, porque a la par que había una Comisión de Pedagogía había la [de] Asesoría Pedagógica. Entonces, ya era otro referente y, entonces, habría que ver también qué tanto cruzado... en particular lo que era la perspectiva del plan de estudios de Pedagogía desde esas dos referencialidades, propiamente como disciplina pura. El plan de estudios con respecto a lo que era un ejercicio necesario de acuerdo al SUA para poder llevar a cabo su proyecto particular. Y entonces, ahí ya había también todo un debate concreto...⁵²⁵

Pedagogía, y Letras Inglesas eran totalmente independientes del proceso general. [...] Aparte de trabajar cuestiones generales desde la perspectiva global del sistema abierto en Asesoría Pedagógica, había también un intento de comprensión del sistema abierto como una opción distinta al sistema regular, y como la disposición de un esfuerzo especial para incorporarse a un sistema que no tenía nada que ver con un sistema regular. Sin embargo, traté de mantenerme al margen de lo que pasaba en la Comisión de Pedagogía.⁵²⁶

Entonces, lo que más me preocupa es lo de la educación, ¿no? Entonces yo siempre vi que con la Pedagogía hay un gran problema. Te lo voy a hablar aquí, rápidamente ¿no? Desde el punto de vista filosófico. No hay como la..., no hay como la clara definición de lo que es la Pedagogía, del campo de estudio de la Pedagogía. Para mí fue como el problema filosófico de la Pedagogía misma, ¿no? Porque en unos lugares se llama Educación y en otros se llama Pedagogía. Pedagogía quiere decir forma de enseñar, pero también quiere decir educar, ¿no? Entonces, pues, eso siempre yo veo que la Pedagogía ha tenido como una falta de definición, ¿no?, de su concepto. Además la Pedagogía pues la tienen dividida, ¿verdad? En pedago... Hay... creo, no sé cómo esté ahora... Pero, había Psicología... Didáctica, ¿no? Entonces, yo sí creo que el problema muy grave de la Pedagogía es... éste, precisamente: la definición de su campo de

⁵²⁴ FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). "Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario", 6. (El subrayado es mío)

⁵²⁵ GOMEZ SOLLANO, M. *Entrevista*.

⁵²⁶ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

trabajo. Que siempre tiene que anteponerse con otras ciencias como la Psicología, la... etcétera, ¿no? Y la Filosofía también, ¿no? La Filosofía de la Educación, ¿no? Claro que yo todo eso lo he aclarado en artículos que escribí en una época, ¿no? Entonces, este... [...] La Pedagogía entonces, tiene ese problema, ¿no? Ahora, no sé porque le pusieron Pedagogía y no le pusieron Ciencias de la Educación, como en otros lugares o en... Como en la escuela London School of Education, ¿no? Que le hubieran dado la educación como el rango... Es más fácil hablar de la Educación que hablar de Pedagogía. Pero pues eso ya no se puede cambiar, porque ya... pues ya... la carrera ya tiene. Ya está definida así, ¿no? Entonces, éste... sería pues el problema básico de Pedagogía. Pero, al mismo tiempo me parece que con todo y que tiene un problema que -digamos- como de campo de estudio, tiene un éxito enorme. Porque hay una cantidad enorme de alumnas.⁵²⁷

Y si bien, se tenían algunas ideas básicas y la referencia específica del plan de estudios del sistema escolarizado, no fue sino hasta octubre de 1977 cuando se iniciaron los cursos correspondientes a la licenciatura con un plan de estudios propio, un año después de haber comenzado a operar formalmente el SUAFyL.⁵²⁸ La descripción del modelo quedó en los siguientes términos:

PEDAGOGIA.

El Plan de Estudios de esta Licenciatura contiene cuatro grandes áreas, a diferencia de las especialidades del Sistema Regular: Filosófica, Teórica, Metodológica y Técnica. Más que ninguno de los planes anteriormente mencionados [Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas], éste conserva la estructuración de la Licenciatura Escolarizada, con aglutinamiento de materias psicológicas y ampliación de asignaturas de carácter metodológico.⁵²⁹

Así, el proyecto académico de formación profesional se definió de la forma siguiente:

...la creación de la licenciatura en pedagogía dentro del SUA obedece a la necesidad de proporcionar formación profesional en esta área a aquellas personas que, por situaciones de incompatibilidad de horario con el establecido para las clases regulares, no les había sido posible ingresar a la universidad, pero que, sin embargo, cuentan con los requisitos necesarios para hacerlo, tal como lo marca la reglamentación de la UNAM.

Las bases sobre las cuales se crea la modalidad de sistema abierto de la licenciatura en pedagogía son, en principio, el aprendizaje a través de materiales o guías de estudio autodidáctico; el apoyo de un asesor o tutor conocedor de los contenidos y la organización de prácticas, seminarios, conferencias, etc., como actividades complementarias al estudio.

⁵²⁷ HIERRO, G. *Entrevista*.

⁵²⁸ Conviene no perder de vista que el arranque del SUAFyL se dio con un material de estudio único y un curso propedéutico para las diferentes carreras implantadas. Cf. páginas 144 a 146 de este trabajo.

⁵²⁹ FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA. "Planes de estudio para...Doc. Cit.", 6. (El subrayado es mío)

La necesidad de extender la educación superior en la especialidad de pedagogía a sectores que requieren del estudio autodidáctico ha propiciado la creación de la licenciatura en pedagogía del SUA.⁵³⁰

Las bases conceptuales de la disciplina explicitadas para fundamentar el nuevo plan correspondieron sin duda a las que se habían formulado en 1967 para el plan de estudios del sistema escolarizado, y se enunciaron de la manera siguiente.⁵³¹

Tradicionalmente la pedagogía ha sido concebida como aquella disciplina que ofrece las orientaciones que ha de asumir la educación con el objeto de producir una concepción válida sobre los fines y valores de la misma.

Esta pedagogía llamada por Meauman "puramente normativa"[,] se ocupa básicamente del deber ser de la educación y es inobjetable en tanto esté basada en una esquema filosófico que nos permita concebir esos fines y valores de la educación.

Es a partir de este siglo, que se inicia de manera sistemática, el análisis científico de la realidad educativa con el propósito de desarrollar la tecnología que permita resolver los problemas de la praxis pedagógica.

La pedagogía aspira así a convertirse tanto en el análisis crítico por excelencia de las orientaciones de la educación, como en la disciplina científica que la estudia y que desarrolla, en consecuencia, técnicas pedagógicas basadas en los resultados de la investigación.⁵³²

De acuerdo con este planteamiento de la pedagogía se determinaron cuatro planos o niveles de formación en el conocimiento disciplinario:

Entendida así la pedagogía, el plan de estudios de la carrera deberá contener los siguientes niveles de conocimiento pedagógico:

- Filosófico.
- Teórico.
- Metodológico.
- Técnico.

Estos cuatro enfoques no suponen especialidades dentro de la disciplina sino que, interrelacionados, posibilitan una formación que contemple los campos que se han señalado como integrantes del cuerpo de conocimientos de la pedagogía.

El pedagogo, a lo largo de sus estudios de licenciatura, se prepara en cada una de las áreas de conocimiento mencionadas, a fin de contar con las bases teóricas que le permitan, posteriormente dedicarse al estudio más profundo de algunas de ellas.⁵³³

Los campos a los que alude la cita anterior estaban referidos al campo profesional del pedagogo, cuyo espectro se proponía considerando diferentes rubros, a saber:

⁵³⁰ FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). "Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía", 12.

⁵³¹ Al respecto, ver páginas 94 y 95 de este trabajo.

⁵³² FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA. "Plan de estudios...Doc. Cit", 13. (El subrayado es mío)

⁵³³ *Ibid*, 14. (El subrayado es mío)

El especialista en pedagogía se encarga, entre otras, de la realización de las siguientes actividades:

- a) diseño y reestructuración de planes y programa de estudio;
- b) administración de centros de enseñanza;
- c) elaboración de libros de texto;
- d) asesoramiento en el uso de recursos audiovisuales y otros auxiliares didácticos;
- e) aplicación de los métodos de enseñanza a programas de desarrollo y adiestramiento de personal;
- f) actividades de orientación vocacional, profesional, escolar y cultural; investigación educativa; docencia.⁵³⁴

Por cuanto a la fundamentación propuesta para cada uno de los niveles de conocimiento pedagógico, ésta se delimitó a partir de la formulación de preguntas o cuestiones básicas agrupadas aunque sin llegar a apuntar a la construcción del objeto, a la delimitación del campo de conocimiento de la disciplina, o a la definición y articulación de ejes curriculares. Más bien se presentó como un abanico o miscelánea de temas en una perspectiva de multidisciplinariedad:

Así, en el nivel filosófico, se plantearán cuestiones tales como ¿Cuál es la naturaleza del hombre? ¿Qué es la educación? ¿Cuáles son los fines que debe perseguir la educación?, etc., y las respuestas estarían de acuerdo con la corriente o doctrina manejada; mientras que en el nivel teórico los problemas a resolver serían: ¿Qué relaciones existen entre la psicología y la educación? ¿Cuál es el carácter económico de la educación? ¿Qué relación guarda la educación con el desarrollo de una sociedad? ¿Cuáles han sido las corrientes pedagógicas que han surgido a través de la historia? Problemas cuya solución estará determinada por la reflexión en torno a los planteamientos teóricos dados y la elaboración de hipótesis científicas a partir de éstos, a fin de contrastarlos con la realidad. Esto es, el nivel teórico es entendido como los resultados de la investigación científica de problemas educativos ofrecidos por diversas disciplinas sociales.

La formación, tanto en los fundamentos como en el método de la investigación pedagógica, se ofrece en el área metodológica.

Finalmente, en el nivel técnico se busca el adiestramiento en las principales herramientas frecuentemente desarrolladas en educación, a partir del análisis de sus fundamentos dado en los anteriores niveles mencionados.⁵³⁵

Sobre las bases de esta diversidad disciplinaria quedó establecido el nuevo modelo formativo, el cual se abocaría a la preparación del alumno en los siguientes aspectos:

La licenciatura en pedagogía del SUA, a través de su plan de estudios, pretende formar un pedagogo con posibilidades de:

- Ubicarse dentro de alguna corriente filosófica de la educación a fin de fundamentar sus acciones en relación con una concepción del hombre y del fenómeno educativo, además de contar con el marco teórico necesario para propiciar el avance de la investigación pedagógica.
- Continuar desarrollando la formación metodológica que le permita desenvolverse en el campo de la investigación científica, aplicando los métodos y técnicas necesarios para construir el cuerpo teórico de la pedagogía.

⁵³⁴ *Ibid*, 7.

⁵³⁵ *Ibid*, 7.

- Manejar las distintas concepciones histórico-sociales del fenómeno educativo a fin de orientar sus acciones a partir de un análisis de la realidad presente, sus antecedentes y sus posibles consecuencias.
- Utilizar sus conocimientos psicológicos en el tratamiento de problemas escolares y sociales orientándolos hacia su solución.
- Emplear los procedimientos más idóneos para planear el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la elaboración de programas escolares y proyectos sociales en general.
- Contribuir a mejorar la comunicación humana por medio de la utilización de las técnicas ya existentes y del estudio que dé origen a otras.
- Colaborar con otros especialistas, en los planes de desarrollo social relacionados con la educación.
- Coordinar las labores del personal de una institución educativa a fin que las acciones de éste sean coherentes en función de los objetivos a lograr.
- Aplicar sus conocimientos relativos a la legislación educativa a fin de analizar los problemas a través de este enfoque y, por otro lado, contribuir a la revisión y adecuación de las leyes correspondientes.
- Analizar el fenómeno educativo en todas sus manifestaciones, relación a la realidad social, política y económica del país y del mundo.⁵³⁶

Los aspectos operativos para la implantación del nuevo plan se definieron en términos de “procedimientos” que posibilitarían llevar a la práctica lo planteado, incluyendo básicamente cuatro, a saber:

- Materiales de autoaprendizaje que constituyen una guía para el estudio de los contenidos básicos de la disciplina y originen la investigación y profundización personal permitiendo el avance individual en el estudio.
- Servicio de tutorías a los alumnos, con el fin de asesorarlos, auxiliars en la resolución de problemas, propiciar la creatividad de los estudiantes y retroalimentar el proceso de aprendizaje por medio de discusiones y revisión de trabajos.
- Organización de eventos extraordinarios que apoyen el aprendizaje logrado. Conferencias, películas, visitas a instituciones, serían algunos ejemplos.
- Prácticas organizadas que permitan al estudiante obtener experiencias similares a las que vivirá en el ejercicio de su profesión. Estas se llevarán a cabo por medio de las asignaturas que son de carácter predominantemente aplicativo.⁵³⁷

Se enfatizaba incluso una variante que, hasta a la fecha, no se ha llevado a la práctica:

Dadas las características del estudiante del SUA[,] se prevee(sic) que pueda cubrir los créditos correspondientes a las materias prácticas realizando convenios interinstitucionales con distintas dependencias donde le sea permitido aplicar sus conocimientos. Así lo que el sistema le pida como requisito de acreditación, será el resultado de la práctica y no de su asistencia a lugares y horarios rígidos.⁵³⁸

Así, la propuesta curricular quedó estructurada con 14 asignaturas obligatorias y 23 asignaturas optativas, sumando en total 37 asignaturas distribuidas en cuatro años de estudios. De acuerdo con el Cuadro N° 5, el plan propuesto fue el siguiente.⁵³⁹

⁵³⁶ *Ibid*, 7.

⁵³⁷ *Ibid*, 16.

⁵³⁸ *Ibid*, 17.

⁵³⁹ *Ibid*, 17-19.

CUADRO N° 5

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL SUAFyL (1977)	
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	ASIGNATURAS OPTATIVAS
<p>Primer año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la filosofía de la educación I y II 2. Introducción a la pedagogía I y II 3. Psicología de la educación I y II 4. Fundamentos de la investigación pedagógica I y II 	<p>Primer año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sociología de la educación I y II 2. Psicología evolutiva I y II 3. Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental I y II
<p>Segundo año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la educación y la pedagogía I y II 2. Estadística en la investigación pedagógica I y II 3. Didáctica general I y II 	<p>Segundo año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corrientes de filosofía de la educación I y II 2. Antropología pedagógica I 3. Teorías del aprendizaje I 4. Elaboración de pruebas de rendimiento escolar I 5. Comunicación educativa I y II 6. Psicotécnica pedagógica I y II
<p>Tercer año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratorio: Psicopedagogía I y II Sociopedagogía I y II Didáctica I y II Filosofía e Historia de la educación I y II 2. Historia de la educación en México I y II 3. Pedagogía contemporánea del siglo XX I y II 	<p>Tercer año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Legislación Educativa I 2. Política educativa I 3. Orientación educativa I y II 4. Organización educativa I 5. Administración educativa I 6. Educación especial I y II 7. Estadística inferencial I y II 8. Desarrollo de la comunidad I y II
<p>Cuarto año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario de filosofía de la educación I y II 2. Taller. Didáctica I y II Comunicación I y II Investigación pedagógica I y II Orientación educativa I y II Administración educativa I y II 3. Seminario de Tesis I y II 	<p>Cuarto año:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía experimental I y II 2. Economía de la educación I 3. Planeación educativa I 4. Legislación universitaria I y II 5. Educación de adultos I y II 6. Evaluación pedagógica I y II

Este plan se acompañaba de una tabla de equivalencias y créditos,⁵⁴⁰ así como de una descripción sintética del contenido de cada asignatura.⁵⁴¹ En una comparación somera entre el plan de estudios del SUAFyL y el del sistema escolarizado se aprecian de entrada los siguientes cambios:

⁵⁴⁰ Ver Anexo N° 32: *Tabla de equivalencias y créditos del plan de estudios de 1977.*

⁵⁴¹ Ver Anexo N° 33: *Descripción de las materias de la Licenciatura en Pedagogía. 1977.*

- Se modificó el nombre de algunas asignaturas, como por ejemplo: Introducción a la pedagogía del SUA equivalió a Teoría pedagógica del escolarizado; Historia de la educación y la pedagogía equivalió a Historia general de la educación, Auxiliares de la comunicación equivalió a Comunicación Educativa, etcétera.
- La agrupación en cuatro especialidades definida en el plan del escolarizado (psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización educativa, filosofía e historia de la educación), se cambió por la de niveles de conocimiento pedagógico (filosófico, teórico, metodológico, técnico). Dicho cambio fue únicamente de tipo nominal.
- Como parte de la misma diferenciación nominal, se utilizaron los números romanos I y II para aludir a la duración de una asignatura en uno o dos semestres. Algunas asignaturas quedaron con duración de un semestre y no tuvieron articulación ni continuidad en el plan.
- Se reagruparon y/o dividieron asignaturas. Por ejemplo: Iniciación a la investigación pedagógica del sistema escolarizado abarcó Fundamentos de la investigación pedagógica y Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental en el SUA; mientras que Psicología evolutiva del SUA comprendió Conocimiento de la infancia y conocimiento de la adolescencia, o bien, Pedagogía contemporánea del siglo XX del SUA reunió Pedagogía comparada e Historia de las ideas en América Latina.
- En un intento por incluir todo, se propusieron equivalencias de asignaturas con escasa o forzada vinculación, por ejemplo: Teoría y práctica de las relaciones humanas del escolarizado equivalió a Antropología pedagógica en el SUA, Legislación universitaria del SUA por Problemas educativos de América Latina del escolarizado, o también, Seminario de Tesis I del SUA por Teoría y práctica de la dirección y supervisión escolares.
- Algunas de las asignaturas desaparecieron posteriormente, como fue el caso de la asignatura Prácticas escolares I y II del sistema escolarizado que se eliminó definitivamente del SUA.
- Los laboratorios incluidos como obligatorios en el tercer año, lo mismo que los talleres en cuarto año, eran en realidad optativos. En el primer caso habría de elegirse un laboratorio, y en el segundo escoger dos talleres.
- La división de asignaturas en obligatorias y optativas se propuso en forma errática, como es el caso del primer semestre al dejar en un mismo plano Sociología de la educación, con Psicología de la educación que equivalió a dos asignaturas del escolarizado, y a Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental que, junto con Fundamentos de la investigación pedagógica equivalían a Iniciación a la investigación pedagógica.

En comparación con el plan de estudios del sistema escolarizado, la propuesta curricular de Pedagogía del SUAFyL, quedó saturada de contenidos y créditos rebasando incluso el número del plan matriz, como se aprecia en el Cuadro N° 6:⁵⁴² El documento señalaba así que: "Los 302 créditos mínimos y 306 créditos máximos del plan de estudios del Sistema Universidad Abierta equivalen a los 240 créditos del plan de estudios del Sistema Regular".⁵⁴³

⁵⁴² FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA. "Plan de estudios...Doc. Cit", 31.

⁵⁴³ *Ibidem*.

CUADRO N° 6

TOTAL DE CREDITOS							
PLAN DE ESTUDIOS SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA				PLAN DE ESTUDIOS SISTEMA REGULAR			
	MINIMO CRED. ASIG.		MAXIMO CRED. ASIG.			CREDITOS	ASIGNATURAS
OBLIGATORIAS	152	28	152	28	OBLIGATORIAS	148	32
OPTATIVAS	122	28	126	28	OPTATIVAS	92	18
SUB-TOTALES	274	56	278	56	SUB-TOTALES		
TESIS TESINA	0	28	28		TESIS TESINA	0	
TOTALES:	302	56	306	56	TOTALES:	240	50

Para este primer plan de estudios la Comisión de Pedagogía preparó la elaboración de los materiales de estudios en períodos diferentes. A lo largo de 1977 se elaboraron guías de estudios para las asignaturas de los primeros dos semestres, y durante 1978 para casi todas las asignaturas de los semestres tercero y cuarto, excepto para las de Didáctica general II y Elaboración de pruebas del rendimiento escolar. Entre 1978 y la primera mitad de 1979 se concluyeron los materiales para algunas de las materias de quinto y sexto semestre como fueron Desarrollo de la Comunidad I y Desarrollo de la Comunidad II, Historia de la educación en México I con Legislación educativa I e Historia de la Educación en México II con Política educativa I.

Para septiembre de 1979 la carrera contaba en total con 32 materiales de estudio, de los cuales 27 se apegaron al modelo de guías de estudio y 5 quedaron como programas analíticos para asignaturas como Introducción a la pedagogía I y II, Antropología pedagógica I y las asignaturas de Historia de la educación en México I y II, las cuales se integraron con Legislación Educativa I, para Historia I, y Política educativa I, para Historia II.

En su mayoría, los materiales fueron preparados por la Comisión de Pedagogía que para ese entonces había incrementado el número de sus miembros al incorporarse algunos alumnos recién egresados de la licenciatura de Pedagogía del sistema escolarizado en calidad de ayudantes de profesor. En algunos casos se pidió la colaboración de profesores del Colegio de Pedagogía y de otros colegios de la Facultad, así como de asesores externos.

En general, este paquete de materiales reunía las características de los textos de enseñanza programada (objetivos, ejercicios excesivamente desglosados de pregunta y respuesta, autoevaluaciones que repetían textualmente las ideas tomadas de las lecturas). Por

cuanto a los contenidos temáticos, enfoques y autores predominó el criterio de un cierto enciclopedismo y tratamiento ecléctico. En el caso de los materiales de Psicología de la educación y Psicología evolutiva los temarios correspondían exactamente a los índices de dos libros de consulta básica para la carrera.⁵⁴⁴ También ocurrió algo similar con los materiales para las guías de Fundamentos de la Investigación pedagógica.⁵⁴⁵

En aspectos como el formato y la presentación para venta, se cuidó de unificar un mismo modelo para que todos los materiales cumplieran con los mismos elementos.

Por otra parte y en contraste con los planes de las otras carreras del SUAFyL, el plan de estudios de Pedagogía resultó ser el más rígido y el que menos respondió a las características de la modalidad abierta. Así, mientras que la otras carreras intentaron probar modelos por áreas,⁵⁴⁶ la carrera de Pedagogía se saturó de asignaturas, demandó mayores recursos para la preparación de todos los materiales correspondientes y docentes para poder ofrecer todas las asignaturas obligatorias y optativas, por lo que se encontró abrumada y atrapada por su misma rigidez.

- **Proyecto académico de redefinición y reorientación curricular (1979-1985).**

El 6 de septiembre de 1979 el Consejo Universitario aprobó los planes de estudios de todas las carreras del SUAFyL. En el caso de la carrera de Pedagogía el nuevo plan quedó distribuido en ocho semestres con un total de 56 asignaturas, y con un número mínimo de 302 créditos y máximo de 306. Su estructura se muestra en el Cuadro N° 7.⁵⁴⁷

Sin embargo, para el momento de su aprobación la propuesta original presentaba múltiples problemas en su implantación, situación a la que se añadieron los conflictos al interior de la Comisión de Pedagogía y con la Unidad de Asesoría Pedagógica derivando en la renuncia de los profesores que conformaron la primera planta académica. Ante esta serie de problemas la Jefatura cuidó de atender con nuevo personal el vacío que se había generado, a la vez que otorgó un decidido apoyo a la carrera con posibilidades para nuevas contrataciones:

⁵⁴⁴ Me refiero concretamente a los siguientes textos: MUSSEN, P. H. et al. *Desarrollo de la personalidad en el niño*, y BIGGE, L. M. *Teorías del aprendizaje para maestros*.

⁵⁴⁵ Aquí los autores "de batalla" fueron Mario Bunge y Carl Hempel, principalmente.

⁵⁴⁶ La propuesta de los planes de estudio por áreas fue impulsada sobre todo durante la gestión del Dr. Zorrilla como Jefe del SUAFyL. De acuerdo con A. Rodríguez, las bases estarían dadas en la concepción de aprendizaje independiente –que no de autoaprendizaje– y en la metodología de trabajo grupal. Cito: "Con base en estas consideraciones teórico-prácticas se opta, con diferencias según cada licenciatura, por una organización curricular en áreas. Los planes de estudios por áreas constituyen una forma de transición de los planes de estudios por asignaturas a los planes globalizados. En cuanto forma de transición varía, según los criterios de organización con que se definan y estructuren internamente las áreas, el grado en que constituyan una organización meramente formal: áreas que se denominan como tales pero en la práctica educativa se parcializan en una serie de asignaturas o verdaderas estructuras que tiendan a consolidar el todo antes que la suma de las partes. Todo el sentido de "gestalt" o configuración. Intentan el paso gradual de la disciplinarietà a la interdisciplinarietà." RODRIGUEZ, A. (1982). "Curriculum y sistema de enseñanza abierta". En: BARRON, CONCEPCION et al. *Encuentro sobre diseño curricular. Memoria*, 24-25.

⁵⁴⁷ Cf. SUAFyL (1979). *Folleto informativo*, 23-24.

CUADRO N° 7

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PEDAGOGIA DEL SUAFyL (1979)	
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	ASIGNATURAS OPTATIVAS
<p><u>Primer semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la filosofía de la educación I 2. Introducción a la pedagogía I 3. Psicología de la educación I 4. Fundamentos de la investigación pedagógica I 5. Sociología de la educación I 6. Psicología evolutiva I 7. Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental I 	*****
<p><u>Segundo semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la filosofía de la educación II 2. Introducción a la pedagogía II 3. Psicología de la educación II 4. Fundamentos de la investigación pedagógica II 5. Sociología de la educación II 6. Psicología evolutiva II 7. Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental II 	*****
<p><u>Tercer semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la educación y la pedagogía I 2. Estadística en la investigación pedagógica I 3. Didáctica general I 4. Corrientes de filosofía de la educación I 5. Antropología pedagógica 6. Comunicación educativa I 7. Psicotécnica pedagógica I 	*****
<p><u>Cuarto semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la educación y la pedagogía II 2. Estadística en la investigación pedagógica II 3. Didáctica general II 4. Corrientes de filosofía de la educación II 5. Comunicación educativa II 6. Psicotécnica pedagógica II 	<p><u>Cuarto semestre:</u> (A elegir una entre A ó B) A. Teorías del aprendizaje I B. Elaboración de pruebas de rendimiento escolar</p>
<p><u>Quinto semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la educación en México I y II 2. Pedagogía contemporánea del siglo XX I y II 3. Legislación Educativa 4. Orientación educativa I 5. Organización educativa <p>Laboratorios de (a elegir uno entre A, B, C ó D):</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Psicopedagogía I B. Sociopedagogía I C. Didáctica I E. Filosofía e Historia de la educación I 	<p><u>Quinto semestre:</u> (A elegir una entre A, B ó C) A. Educación especial I B. Estadística inferencial I C. Desarrollo de la comunidad I</p>

<p><u>Sexto semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de la educación en México II 2. Pedagogía contemporánea del siglo XX II 3. Política educativa 4. Orientación educativa II 5. Administración educativa <p>Laboratorios de (a continuar con el que se eligió el semestre anterior):</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Psicopedagogía II B. Sociopedagogía II C. Didáctica II E. Filosofía e Historia de la educación II 	<p><u>Sexto semestre:</u></p> <p>(A continuar con la que se eligió el semestre anterior)</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Educación especial II B. Estadística inferencial II C. Desarrollo de la comunidad II
<p><u>Séptimo semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario de filosofía de la educación I 2. Seminario de Tesis I 3. Pedagogía experimental I 4. Economía de la educación <p>Talleres de (a elegir uno entre A, B, C ó D):</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Didáctica I B. Comunicación I C. Investigación pedagógica I D. Orientación educativa I E. Administración educativa I 	<p><u>Séptimo semestre:</u></p> <p>(A elegir una entre A, B ó C)</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Legislación universitaria I B. Educación de adultos I C. Evaluación pedagógica II
<p><u>Octavo semestre:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario de filosofía de la educación II 2. Seminario de Tesis II 3. Pedagogía experimental II 4. Planeación educativa <p>Talleres de (a continuar con el que se eligió el semestre anterior):</p> <ol style="list-style-type: none"> A. Didáctica II B. Comunicación II C. Investigación pedagógica II D. Orientación educativa II E. Administración educativa II 	<p><u>Octavo semestre:</u></p> <p>(A continuar con la que se eligió el semestre anterior)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Legislación universitaria II 5. Educación de adultos II 6. Evaluación pedagógica II

¿Sobre lo que ocurría al interior de la Comisión de Pedagogía? Yo no puedo responder eso porque no lo sé. Lo único que puedo responder es que después hubo problemas de tipo político, ciertamente, y entonces la Comisión renunció casi en masa. [...] Después, Azucena [Rodríguez] fue la que se encargó. O sea, como ya había conflictos, el Dr. Zorrilla le encargó a Azucena esa comisión de Pedagogía. Entonces Azucena invitó a otras profesoras externas.⁵⁴⁸

Había una serie de problemas ante la imposibilidad de una total coherencia entre conceptos: entre el concepto de guía de estudio y lo que fueron los planes de estudio... Porque elaborar un plan de estudios implica otro tipo de negociaciones, otro tipo de conflictos donde sí aparecieron elementos que -yo diría- muy directos dado de lo que había sido la práctica, de los que había surgido hasta ese momento. Es decir, los problemas de diversificar mucho las tutorías, el problema que es muy serio de planes de

⁵⁴⁸ DUCOING WATTY, P. *Entrevista*.

estudios con un gran número de optativas que, cómo los ofreces en un sistema abierto. Entonces, este... es decir, yo creo que ahí los que aparecieron como elementos condicionantes de los nuevos planes de estudios -cosa que se reflejó en algunos de ellos, no en el plan de estudios de Pedagogía que prácticamente es un calco del plan de estudios del sistema escolarizado- fue esos elementos que en la práctica educativa de... de los mismos... que hasta es momento se habían llevado, mostraban como difíciles, digamos, de implementar, ¿no? Y bueno, tan es así que cuando hay una gran crisis en Pedagogía, viene en el momento precisamente donde hay que abrir las optativas que, creo que, empiezan por el quinto o sexto semestre... ¿no es cierto? [...] Cuando se produce el cambio y se va todo un grupo... Entonces; llegan nuevos profesores... como Rosa María [Sandoval]. Ahí es donde Pedagogía ya entra un poco más a los lineamientos generales establecidos para todo el Sistema, ¿no?⁵⁴⁹

Al hacerme cargo yo, bueno... para mí todo este proceso fue muy importante porque ya fue la posibilidad de integrarme propiamente a la carrera de Pedagogía. Inicialmente como Auxiliar Académico Administrativo. [...] Además, sobre todo con algunos de los responsables de Asesoría Pedagógica, Azucena, Patricia, Ofelia en su momento, pensando quién se podía integrar a la Comisión tanto para tutorías como para trabajar materiales, y es entonces cuando se le llama a Leticia Moreno, a Elena Squarzon. [...] Estábamos con este grupo de personas que empezamos a conformar el trabajo, pero bueno digamos un poco la reorientación de la carrera vino a modificarse con estos cambios... y se empiezan a sacar materiales emergentes ya para el ciclo 80. [...] Lo que sucedió fue eso, o sea, se pensó en darle otra orientación a los contenidos que se estaban trabajando, pero fue un paquete tremendo porque se empiezan a reformular los del primer semestre y parte de los del tercer semestre, y a la vez se tuvieron que hacer a marchas forzadas los del quinto semestre. Esos no se habían hecho, habían algunos que ya habían sido encargados, que por ahí yo tuvo que rastrear y que fue cuando el Dr. se enfureció muchísimo porque, p. ej., yo alcancé a rescatar los de Desarrollo de la Comunidad con Carlos Marquis, que él había sido mi maestro, entonces no hubo mayor problema. Pero otros, Orientación... Organización creo que había quedado pendiente, Laboratorio de Sociopedagogía... para empezar esto de las optativas. Ahí empezó el gran problema con las optativas. Definitivamente no se podían elaborar de todas las materias, entonces sugerí una encuesta con los alumnos para saber cuáles les interesaban más, para sobre eso preparar los materiales. Y claro, no hubo acuerdo total, pero por mayoría se decidieron las del área de socio, que fueron entonces Laboratorio de Socio y Desarrollo de la Comunidad. Pero te digo, fue un paquete enorme porque realmente en ese momento era Asesoría Pedagógica casi haciéndose cargo de... también de Pedagogía. Y con la idea de ir sacando los nuevos y de ir reestructurando. Leticia se hizo cargo de los de Psicología; Elena empezó a trabajar los de... sobre todo socio, seguramente les tocó el mismo material porque no se alcanzó a hacer...⁵⁵⁰

Con los cambios de personal de la Comisión de Pedagogía se estableció un nuevo vínculo con la Unidad de Asesoría Pedagógica. Esta situación propició un espacio de trabajo en el cual surgieron cambios para la primer propuesta curricular. Formalmente no se llegó a la elaboración de un documento base específico ni tampoco a la reformulación del mapa curricular; aunque sí se efectuaron cambios importantes. Algunos de ellos fueron los siguientes:

- Se definieron cinco áreas académicas para la ubicación de las asignaturas del plan: psicopedagogía, sociopedagogía, histórico-filosófica, didáctico-instrumental y de investigación.

⁵⁴⁹ RODRIGUEZ OUSSET, A.. *Entrevista*.

⁵⁵⁰ SANDOVAL MONTAÑO, R. M-. *Entrevista*.

- Se reagruparon las asignaturas de una misma área y del mismo semestre para desarrollar los contenidos en un sólo material de estudios, como por ejemplo la Guía de estudios de Psicología de la educación I y Psicología de la educación I, o el Programa analítico de Pedagogía contemporánea del siglo XX-I y Organización educativa.
- Se propusieron agrupaciones de contenidos de una misma área a partir de enfoques y autores de una misma corriente, por ejemplo en psicopedagogía se incluyeron autores y temas a partir de las corrientes psicológicas contemporáneas; en sociopedagogía los autores se agruparon por enfoques como positivismo, estructural-funcionalismo, marxismo. Con esta forma de agregar y desagregar contenidos temáticos se pretendió resolver en parte los problemas de secuencia e integración, facilitando en gran medida algunos aspectos organizativos y de operación.
- Se realizaron algunos ajustes en las equivalencias entre las asignaturas del plan del SUA y las del sistema escolarizado, como por ejemplo Fundamentos de la investigación pedagógica I y Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental I equivaldrían por Iniciación a la investigación pedagógica I. Algunas equivalencias como Evaluación pedagógica I (SUAFyL) por Métodos de Dirección y ajuste del aprendizaje 1 (escolarizado) quedaron eliminadas.⁵⁵¹

En suma, en la redefinición del proyecto académico de formación profesional se conservaron elementos del modelo anterior como fueron objetivos y estructura.⁵⁵²

PEDAGOGIA OBJETIVOS

a) PRIMORDIALES:

1. Formar profesionales de la pedagogía en general.
2. Formar al especialista de la pedagogía los mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
3. Formar al investigador de la pedagogía.

b) SECUNDARIOS:

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las distintas especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de los problemas que el Estado y las diversas instituciones le formulen a aquélla.

PLAN DE ESTUDIOS DEL SUA

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del S.U.A. está basado en el plan vigente del sistema regular de la Facultad de Filosofía y Letras. Al igual que éste, se encuentra estructurado por asignaturas aunque, en algunos casos, la distribución de las mismas es diferente.⁵⁵³

Sin embargo, se planteó de manera incipiente y en líneas muy generales la búsqueda de una perspectiva interdisciplinaria:

⁵⁵¹ Ver Anexo N° 34: *Tabla de equivalencias y créditos del plan de estudios de 1979.*

⁵⁵² Este planteamiento fue analizado en el sub-tema 3.3 del tercer capítulo de este trabajo.

⁵⁵³ SUAFyL (1979). *Folleto informativo*, 21.

Mediante el aporte de diversas disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología, la psicología y la didáctica entre otras, se pretende que el estudiante comprenda, analice e investigue la realidad educativa desde diferentes alternativas teóricas y metodológico-instrumentales. Con esto se busca formar un profesional de la educación que asuma una participación consciente y responsable frente a los principales problemas educativos del país.⁵⁵⁴

Otro cambio importante fue el planteamiento metodológico integrador imprimado en los materiales de estudio y a través de las tutorías grupales. Así:

MATERIALES

Las guías de estudio o los programas analíticos así como las antologías constituyen los materiales básicos del sistema de autoaprendizaje.

En cada semestre, el estudiante dispondrá de los materiales de estudio correspondientes a las asignaturas que cursará. En algunos casos, se presenta en una sola guía de estudio o programa analítico el contenido de dos asignaturas con el objeto de facilitar la integración del conocimiento y de evitar una visión parcializada de la realidad educativa.

RECOMENDACIONES

Se impartirá una tutoría semanalmente. La asistencia regular a las mismas permitirá al alumno retroalimentar su proceso de autoaprendizaje a través de su integración a un grupo de estudio.⁵⁵⁵

A partir del último trimestres de 1979 y hasta finales de 1981, la carrera contó con un total de 44 materiales de estudio, de los cuales 21 se estructuraron como guías de estudio y 23 bajo el esquema de programa analítico. La tendencia observada fue el predominio de las guías de estudio en los primeros cuatro semestres, mientras que los programas analíticos despuntaron en los semestres restantes, lo cual puede observarse en el Cuadro N°8.

CUADRO N° 8
TIPOS DE MATERIALES DE ESTUDIO EN PEDAGOGIA SUAFyL (1979-1981)

SEMESTRE	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	TOTALES
TIPO DE MATERIAL									
GUIA DE ESTUDIO	3	3	5	5	2	1	1	1	21
PROGRAMA ANALITICO	2	2	2	2	3	4	4	4	23
TOTALES	5	5	7	7	5	5	5	5	44

FUENTE: Materiales de estudio de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL (1979-1981)

En este período la elaboración de la mayoría de los materiales quedó a cargo de la Comisión de Pedagogía y con la colaboración y/o revisión de la Unidad de Asesoría Pedagógica, se conservaron sin cambios 8 guías de estudios y dos programas analíticos. En el caso de un programa analítico se contó con la colaboración de un asesor externo.⁵⁵⁶ La orientación en la elaboración de los materiales había cambiado; sin embargo, en la carrera de Pedagogía la variedad en este sentido permaneció por lo menos durante quince años.

⁵⁵⁴ *Ibid*, 22.

⁵⁵⁵ *Ibid*, 22-23.

⁵⁵⁶ Se trató del material de estudio para la asignatura de Taller de Didáctica I, preparado por el Lic. Angel Díaz Barriga en 1981.

Por otra parte, las asignaturas optativas así como los laboratorios y talleres no pudieron ofrecerse en su totalidad —es decir, tal y como se enlistan en el plan de estudios formal—, debido a limitaciones presupuestarias y de espacio. Aún a la fecha, este problema no ha sido resuelto y por tanto 21 asignaturas del plan no cuentan con el material de estudio respectivo.

Ahora bien, de acuerdo con la redefinición de las áreas académicas la agrupación de asignaturas por áreas puede analizarse de tres maneras diferentes. El primer análisis corresponde a la distribución en el mapa curricular incluida en el Cuadro N° 9, en el cual se muestran desfases y saltos tanto en una integración horizontal como en una secuencia vertical de las asignaturas. En esta perspectiva el plan se muestra desarticulado en cuanto las áreas sociopedagógica y de investigación; en el caso de didáctica y organización, esta área inicia hasta el tercer semestre; en el área histórico-filosófica, filosofía abarca del primero al cuarto semestre y de ahí salta hasta el séptimo y octavo; y en historia, ésta quedó aislada y comprende únicamente semestres intermedios (tercero a sexto). Al parecer, la única área que observa continuidad es la psicopedagógica.

El segundo análisis se basa en determinar el número de asignaturas que corresponden a cada una de las áreas académicas delimitadas. La distribución representada en la Gráfica N° 12 permite apreciar una carga relativamente equilibrada de asignaturas por áreas en donde psicopedagía queda con 10 asignaturas (18 %), sociopedagogía con 14 (25 %), histórico-filosófica con 10 (18 %), didáctico-instrumental con 10 (18 %), e investigación con 12 (21 %). En esta segunda perspectiva el predominio corresponde al área de sociopedagogía.

El tercer análisis toma como base el listado de contenidos por unidades temáticas, elaborado de acuerdo con los temarios de todos los materiales de estudio de la carrera.⁵⁵⁷ Dicho listado reúne el total de contenidos en bloques de unidades temáticas haciendo un total de 90, agrupadas a su vez por áreas académicas. A partir de esta última desagregación se observan amplias diferencias en relación con el análisis anterior. Como puede observarse en la Gráfica N° 13, el área con mayor número de unidades temáticas es la histórico-filosófica con 25 (27.7 %), seguida del área de psicopedagogía 19 (21.1 %), y la de sociopedagogía con 18 unidades temáticas (20 %). Las áreas con menor carga de unidades son didáctico-instrumental con 16 (17.7 %), e investigación con 12 (13.3 %).

Hasta aquí, han podido apreciarse problemas de congruencia por la hibridación de un modelo formalizado y la reorientación del proyecto académico de formación con bases teóricas y metodológicas distintas que, indudablemente, ha determinado la formación profesional del estudiante de Pedagogía en la modalidad abierta.

- **Proyecto académico de consolidación, ajustes y reformulación curricular (1985-1998).**

En este último corte se señalan únicamente algunos de los cambios efectuados a la propuesta curricular caracterizada en los dos cortes anteriores. Dicho cambios están ligados a la renovación de la Comisión Académica y la incorporación de los primeros egresados de la carrera de Pedagogía del SUAFyL así como de profesores de otras disciplinas (filosofía) a la planta académica.

Sin modificación alguna tanto para el plan como del proyecto académico mismo, los cambios aquí señalados comprendieron la reestructuración de los materiales de estudio para

⁵⁵⁷ Ver Anexo N° 35: *Temario general de la carrera para el sorteo previo al examen profesional, 1982.*

CUADRO N° 9
MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA SUAFyL, 1979

AREA	PSICOPEDAGOGICA	SOCIOPEDAGOGICA	HISTORICO-FILOSOFICA	DIDACTICO-INSTRUMENTAL	DE INVESTIGACION
SEMESTRE					
PRIMERO	* Psicología de la educación I * Psicología evolutiva I	* Sociología de la educación I * Introducción a la pedagogía I	* Introducción a la filosofía de la educación I		* Fundamentos de la investigación pedagógica I * Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental I
SEGUNDO	* Psicología de la educación II * Psicología evolutiva II	* Sociología de la educación II * Introducción a la pedagogía II	* Introducción a la filosofía de la educación II		* Fundamentos de la investigación pedagógica II * Técnicas bibliográfica, hemerográfica y documental II
TERCERO	* Psicotécnica pedagógica I		* Corrientes de filosofía de la educación I * Historia de la educación y la pedagogía I	* Didáctica general I * Comunicación educativa I	* Estadística en la investigación pedagógica I * Antropología pedagógica
CUARTO	* Teorías del aprendizaje		* Corrientes de filosofía de la educación II * Historia de la educación y la pedagogía II	* Didáctica general II * Comunicación educativa II	* Psicotécnica pedagógica I * Estadística en la investigación pedagógica I
QUINTO	* Orientación educativa I	* Laboratorio de sociopedagogía I * Legislación educativa * Desarrollo de la Comunidad I	* Historia de la educación en México I	* Pedagogía contemporánea del siglo XX-I * Organización educativa	
SEXTO	* Orientación educativa II	* Laboratorio de sociopedagogía II * Política educativa * Desarrollo de la Comunidad II	* Historia de la educación en México II	* Pedagogía contemporánea del siglo XX-II * Administración educativa	
SEPTIMO	* Taller de Orientación educativa I	* Economía de la educación * Educación de adultos I	* Seminario de Filosofía de la educación I	* Taller de didáctica I	* Seminario de tesis I * Pedagogía experimental I
OCTAVO	* Taller de Orientación educativa II	* Economía de la educación * Educación de adultos I	* Seminario de filosofía de la educación II	* Taller de didáctica II	* Seminario de tesis II * Pedagogía experimental II
TOTAL DE ASIGNATURAS	10	14	10	10	12

las asignaturas del área histórico-filosófica, concretamente para las de filosofía. Incluso, en la guía de estudio de Corrientes de Filosofía de la Educación I quedó integrada Antropología pedagógica.

Otro cambio importante fue que a partir de 1987 las asignaturas de Economía de la educación y Planeación educativa contaron con el material de estudio respectivo, ya que anteriormente habían quedado añadidas a Seminario de Tesis o bien a Seminario de Filosofía de la Educación, sin tener un espacio propio en cuanto a tratamiento en material de estudio ni tampoco en el trabajo en tutorías.

Asimismo, en el semestre 88-1 se abrieron cinco grupos para la asignatura de Seminario de Tesis I, con el propósito de orientar a los alumnos en la elaboración de proyectos de investigación e iniciar los trabajos recepcionales. Las temáticas ofrecidas fueron: Historia y Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación y Educación Especial, Orientación Educativa, Desarrollo y Evaluación Curricular, Didáctica y Modelos Educativos en los niveles de enseñanza básica, media y superior. Actualmente se cuenta con seis grupos y la diversidad de temáticas se ha ampliado.

Por otra parte, en el semestre 90-1 se cambiaron las asignatura de Desarrollo de la comunidad I y II de quinto y sexto semestre por las de Educación especial I y II incluyendo la temática de Grupos operativos. Esto varió la distribución de asignaturas por áreas académicas, dejando una carga de contenidos mayor en el área de psicopedagogía.

Finalmente conviene referir un proceso en particular. Se trata del conjunto de tareas de revisión y reformulación del plan de estudios efectuadas entre 1992 y 1994. Inicialmente, una comisión, integrada por la responsable de la carrera y tres profesoras de la propia planta docente, realizó un primer diagnóstico de los contenidos curriculares con base en los materiales de estudios vigentes. En este trabajo de análisis no se consideró la historicidad de los procesos de formulación, ajuste y reestructuración curricular que ya han sido señalados a lo largo de este apartado; tampoco se definieron criterios específicos para la concepción y definición de las áreas, ni se demarcaron claramente los niveles de lo formal y la realidad curricular. Desde luego, el debate sobre lo pedagógico y lo educativo quedó excluido de este análisis, privando incluso la ambigüedad en la definición de una nueva propuesta curricular.⁵⁵⁸

A partir de este primer trabajo, los propios docentes se organizaron para comenzar un trabajo de análisis en el que se considerara la participación de toda la planta académica. Diversos documentos se generaron y surgieron debates en torno a las propuestas, hasta llegar a la presentación de un modelo curricular diferente que fue presentado a la Dirección de la Facultad a principios de 1995.⁵⁵⁹ A la fecha el proceso ha quedado detenido y no ha habido respuesta alguna por parte de las instancias institucionales encargadas de dar curso al mismo. No obstante, será tema y objeto de otro trabajo abordar todo lo referido a dicho proceso, dado que no es posible dar cuenta de ello en este trabajo.

Algunas de las interrogantes que ayudarían a definir una nueva investigación al respecto podrían ser las siguientes:

⁵⁵⁸ Cf. BARRERA PEREZ, R. et al. (1992) "Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del SUAfyL: análisis y propuesta preliminar". (Documento interno)

⁵⁵⁹ UNAM/SUA/FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1995). "Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta". (Documento interno)

1. Los contenidos del plan de estudios, ¿son congruentes con las necesidades sociales, las prácticas profesionales que el egresado llevará a cabo y las demandas del mercado de trabajo?
2. La propuesta curricular, ¿está actualizada respecto del nivel de avance del debate teórico y epistemológico de la disciplina? ¿Los contenidos son congruentes con los avances de la ciencia y la tecnología?
3. ¿Existe o no congruencia entre los objetivos de la Carrera, los contenidos curriculares y el perfil profesional del egresado?
4. ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre las asignaturas de las diferentes áreas académicas que integran el plan de estudios?
5. Los contenidos curriculares, ¿demuestran una estructura lógica y una complejidad gradual del conocimiento?
6. Los contenidos curriculares, ¿tienen la extensión y profundidad adecuadas? ¿Permiten la vinculación teoría-práctica? ¿Posibilitan la formación para la investigación?
7. Los contenidos del Plan de Estudios, ¿son congruentes con los objetivos generales y específicos, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación del alumno, propuestos en las guías y programas de estudios de las asignaturas que conforman la licenciatura en Pedagogía del SUAFyL?

Para concluir con este rubro solamente habrá de enfatizarse que con base en el análisis propuesto en torno a los diversos aspectos relacionados con la definición y estructura del modelo curricular de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, ha sido posible llegar a la caracterización del proyecto académico de formación profesional instaurado, no sin conflicto ni contradicciones, en una modalidad alternativa a la del sistema escolarizado.

5.2 Campos académicos y redes institucionales en la conformación y caracterización de la planta académica de la carrera de Pedagogía.

Como ha podido apreciarse, la conformación de la planta académica para la carrera de Pedagogía ha estado particularmente vinculada a la dinámica generada al interior de la Unidad de Asesoría Pedagógica, sobre todo en los primeros años de existencia del SUAFyL. Esta característica puede atribuirse a dos referentes concretos: los campos académico-disciplinarios y las redes institucionales.

Se trata de una combinación compleja de la que pueden desprenderse aspectos como la pertenencia a una misma formación disciplinaria, a tareas académico-institucionales afines, pero también a la filiación que se establece entre los "expertos" y sus "aprendices", y a la confrontación con los agentes "extraños" poseedores de conocimientos distintos que ponen en riesgo formas concretas de trabajo arraigadas a partir de saberes consolidados. Al tener en perspectiva estos elementos se tienen más posibilidades de situar redes de relaciones, fuentes de conflicto, dinámicas de recomposición de fuerzas, etcétera.

A partir de lo anterior se propone un breve análisis sobre la conformación y la caracterización de la planta académica de la carrera de Pedagogía retomando los momentos

acotados en la revisión del proyecto académico. Así, los cortes propuestos para analizar su conformación, los cambios y la recomposición son los siguientes:

- Primer planta académica (1972-1979)
- Segunda planta académica (1979-1985)
- Tercer planta académica (1985-1998)

En los tres cortes se ha incluido un breve análisis de rasgos como la composición de la planta académica en cifras totales y por sexo, el tipo de nombramiento, la formación disciplinaria de origen y el grado académico al momento de incorporarse al SUAFyL.

- **Composición de la planta académica en cifras totales, por sexo, edad promedio, incorporación, permanencia y cambio de los docentes.**

Entre 1972 y 1998, la planta académica para esta licenciatura ha estado conformada por 16 profesores en promedio, aunque en los tres cortes propuestos se observa una tendencia a disminuir pues de un total de 19 docentes adscritos a la carrera en 1979, se redujo a 16 en 1985 para quedar en 14 profesores en 1998.⁵⁶⁰

Ahora bien, como puede apreciarse en la Gráfica N° 14, la planta académica de la Carrera de Pedagogía ha estado conformada de manera predominante por personal del sexo femenino (81 %). Esta situación se relaciona con la tendencia creciente de la feminización de la carrera, observada especialmente a partir de la década de los sesenta, toda vez que la percepción social de la Pedagogía llevó a ubicarla como una profesión vinculada con el desempeño de labores de servicio que, por tradición, han quedado asignadas a las mujeres. Así, de la planta académica promedio de 16 profesores, el 81 % pertenece al sexo femenino (13 casos) y el 19 % restante al sexo masculino (3 casos)



⁵⁶⁰ Ver Anexo N° 36: Datos sobre la planta académica de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 35.

Por cuanto a la edad promedio de la planta académica y de acuerdo con los datos del Cuadro N° 10, se observa lo siguiente.

**CUADRO N° 10
COMPOSICION POR GRUPOS DE EDAD Y PROMEDIO DE EDAD DE LOS DOCENTES
A LA INCORPORACION A LA PLANTA ACADEMICA
DE PEDAGOGIA*SUAFyL
(1972-1998)**

EDAD (AÑOS)	CORTES								
	1972-1979			1980-1985			1986-1998		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
22-25	2	7	9	---	1	1	---	---	
26-29		2	2	---	4	4	---	1	1
30-34	1	1	2	1	3	4	---	1	1
35-38	2	3	5	2	2	4	1	3	4
39-42	---	---	---	---	1	1	1	---	1
43-46	---	1	1	---	2	2	---	1	1
47-50	---	---	---	---	---	---	---	3	3
51-54	---	---	---	---	---	---	---	3	3
TOTAL	5	14	19	3	13	16	2	12	14

PLANTA ACADEMICA	CORTES		
	1972-1979	1980-1985	1986-1998
HOMBRES	29.8 AÑOS	34.6 AÑOS	39.5 AÑOS
MUJERES	28.8 AÑOS	32.7 AÑOS	43.0 AÑOS
EDAD PROMEDIO	29.1 AÑOS	33.1 AÑOS	42.5 AÑOS

FUENTE: Cuadro elaborado con base en: SUAFyL (1990-1998). *Datos estadísticos de la Delegación Administrativa del SUAFyL; (1976-1998). Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL.*

En el primer corte se incorporó a la Carrera de Pedagogía un grupo de docentes cuyo promedio de edad fue de 29.1 años; se trató de una planta docente muy joven y en su mayoría recién egresada de la licenciatura del sistema escolarizado, contratada para atender las demandas de trabajo académico surgidas con la implantación del SUAFyL, además de ofrecer la oportunidad de obtener una plaza en la Facultad posteriormente.

En el segundo corte el promedio de edad del cuerpo docente varió a 33.1 años y se trató de una planta "renovada" que incorporó incluso a recién egresados de la carrera en el SUAFyL (3 casos). Los nuevos docentes vinieron a cubrir la carga horaria que dejaron los docentes ubicados en el primer corte, situación que además implicó la reorganización de las actividades al interior de la Comisión de Pedagogía.⁵⁶¹

⁵⁶¹ De entre las actividades a desarrollar para la carrera de Pedagogía SUAFyL pueden enlistarse, entre otras, las siguientes: tareas administrativas, especialmente para los profesores miembros de la Comisión; tutorías grupales, impartidas semanalmente y tutorías individuales; seminarios de tesis, revisión de tesis y participación en exámenes profesionales; elaboración y/o reestructuración de guías de estudio, preparación de antologías de lecturas, reuniones de trabajo.

En el tercer corte el promedio de edad aumentó a 42.5 años, con una planta en la cual se dio un número menor de cambios en comparación con los del corte anterior, lo que se relaciona con una mayor permanencia del personal contratado en dicho momento.

En relación con la edad promedio se ubican los movimientos de incorporación, permanencia y cambio del personal docente, los cuales a su vez están estrechamente vinculados con los respectivos proyectos académicos de la Jefatura de la División y de la Comisión de Pedagogía analizados anteriormente, sobre todo en lo que respecta a las estrategias de incorporación y desincorporación de profesores como parte de los procesos de institucionalización de la carrera. Así, en el Cuadro N° 11 se observa que en el primer corte el movimiento del personal académico fue únicamente de incorporación de docentes. Ya en el segundo corte se dieron movimientos de incorporación, permanencia y cambio, aunque cabe comparar el dato numérico de cambio (17 profesores en total) ante el de incorporación (14 profesores en total), porque representó la pérdida de una plaza de profesor de carrera y un poco más de 40 horas de contratación por asignatura.

CUADRO N° 11
INCORPORACION, PERMANENCIA Y CAMBIO DE DOCENTES EN LA
PLANTA ACADEMICA DE PEDAGOGIA*SUAFyL
(1972-1998)

DOCENTES	MOVIMIENTO DEL PRIMER CORTE (72-79):			
	INCORPORACION			
HOMBRE	5			
MUJER	14			
TOTAL	19			

DOCENTES	MOVIMIENTOS DEL SEGUNDO CORTE (80-85)			
	INCORPORACION	PERMANENCIA	CAMBIO	TOTAL DE INCORP MAS PERM
HOMBRE	2	1	-4	3
MUJER	12	1	-13	13
TOTAL	14	2	-17	16

DOCENTE	MOVIMIENTOS DEL TERCER CORTE (86-89)			
	INCORPORACION	PERMANENCIA	CAMBIO	TOTAL DE INCORP MAS PERM
HOMBRE	2	--	-3	2
MUJER	3	9	-4	12
TOTAL	5	9	-7	14

CORTES	MOVIMIENTOS DEL PERSONAL ACADEMICO		
	INCORPORACION	CAMBIO	TOTAL
72-79	19		19
80-85	14	-17	-3
86-98	5	-7	-2
TOTAL	38	-24	14

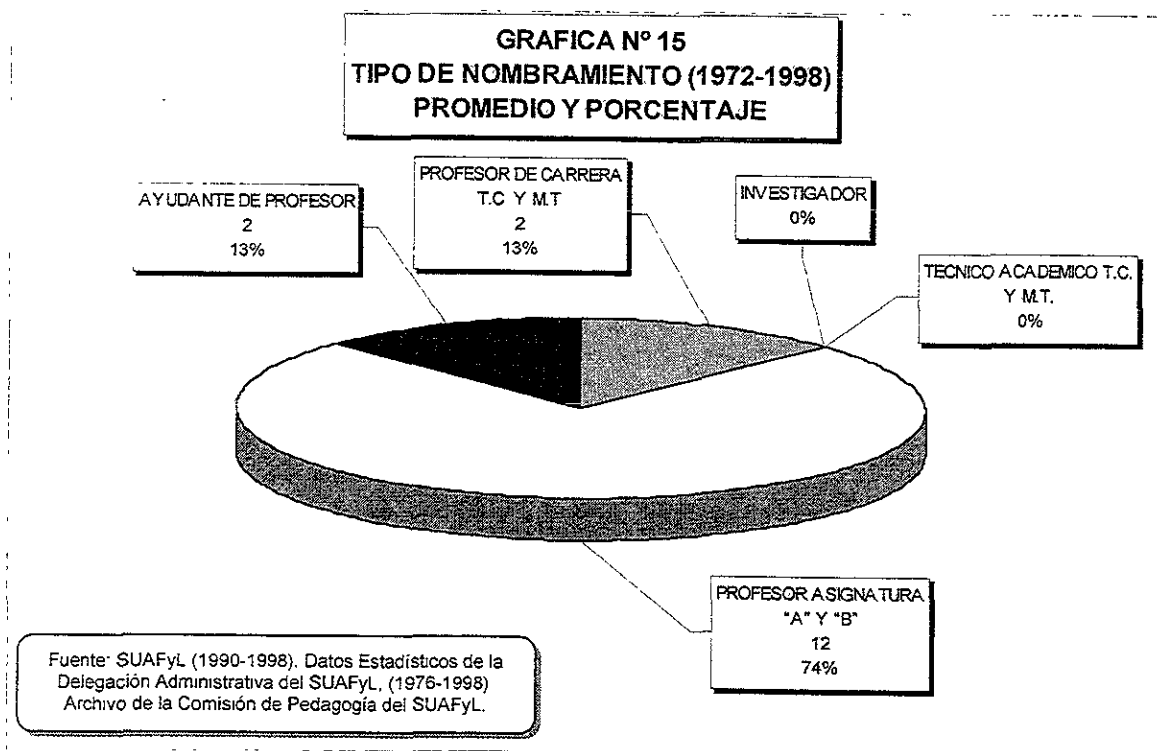
FUENTE: Cuadro elaborado con base en: SUAFyL (1990-1998). Datos estadísticos de la Delegación Administrativa del SUAFyL; (1976-1998). Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL.

En el tercer corte los movimientos de incorporación y cambio fueron menos drásticos que en el segundo, pero también representaron la pérdida de por lo menos 30 horas de asignatura al disminuir en dos casos la contratación de profesores.

Por cuanto a la permanencia, ésta fue mayor en el tercer corte que en el segundo, ante los cambios de personal indicados. Actualmente, la antigüedad promedio de los profesores adscritos a la Comisión es de 10 años, aunque hay profesores cuya adscripción data de 18 a 20 años (2 casos), en tanto que otros tienen de uno a dos años de antigüedad (3 casos).

- **Tipo de nombramiento.**

Desde su surgimiento a la fecha, la forma de contratación que ha predominado sin grandes cambios es la de profesor asignatura a contrato. De acuerdo con los tres cortes propuestos, puede apreciarse cómo la figura de ayudante de profesor que despuntó entre 1972 y 1979 (13 %) quedó eliminada a partir del segundo corte. Por cuanto al nombramiento de profesor de carrera, su aumento ha sido mínimo.⁵⁶² En la Gráfica N° 15 se observa en promedio y porcentajes la distribución de los docentes según el tipo de nombramiento, y cabe señalar que nombramientos como los de investigador y técnico académico que sí se encuentran en otras Divisiones SUA (en el caso del primero) y en el propio SUAFyL (en el caso del segundo), no se han dado hasta el momento.



Con el tipo de nombramiento establecido en la contratación de los profesores quedan definidos otros aspectos como la estabilidad laboral, el tiempo dedicado a las tareas académicas y curriculares y, por consecuencia la profesionalización del desempeño académico.

⁵⁶² Ver Anexo N° 36: Datos sobre la planta académica de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 36.

En el caso de la planta académica de Pedagogía la mayoría de las contrataciones por hora-asignatura han sido anuales (ayudante de profesor y profesor). Los nombramientos de profesores de carrera y algunos de profesor de asignatura obtenidos mediante concursos de oposición abiertos datan de las siguientes fechas:⁵⁶³

- 1981: 1 Plaza de profesor de carrera de medio tiempo, homologada a tiempo completo en 1982.
- 1983: 1 Plaza de profesor de asignatura.
- 1985: 1 Plaza de profesor de carrera de tiempo completo.
- 1991: 1 Plaza de profesor de carrera de medio tiempo.
- 1993: 4 Plazas de profesor de asignatura.

Ahora bien, al considerar que esta situación forma parte de las estrategias de institucionalización y consolidación de la modalidad abierta, se aprecia en forma evidente la ausencia de un apoyo decidido a la profesionalización de la planta académica. Lo anterior afecta definitivamente las posibilidades del trabajo colegiado al interior de la Comisión, pues si bien el profesorado, con su permanencia en la Comisión, ha demostrado el compromiso con el trabajo académico en la Carrera, también es conveniente enfatizar la necesidad de consolidar la planta docente mediante la apertura de concursos de oposición de asignatura y de carrera.

Actualmente, y en relación con la cobertura del plan de estudios, del número total de asignaturas que integran el plan (56), tan sólo el 25 % es atendido por profesores definitivos (14 asignaturas) y corresponde a las 5 plazas de profesor de asignatura obtenidas por concurso con diez años de diferencia (1983, 1993). El 75 % restante es atendido por profesores de asignatura a contrato. Esta apreciación puede apreciarse en el Cuadro N° 12.

CUADRO N° 12
COBERTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE ACUERDO CON EL TIPO DE NOMBRAMIENTO

SEMESTRE	N° ASIGNATURAS ATENDIDAS POR PROFESORES DEFINITIVOS	N° ASIGNATURAS ATENDIDAS POR PROFESORES INTERINOS
PRIMERO	4	3
SEGUNDO	4	3
TERCERO	1	6
CUARTO	1	6
QUINTO	2	5
SEXTO	2	5
SEPTIMO	-	7
OCTAVO	-	7
TOTAL	14 (25%)	42 (75%)

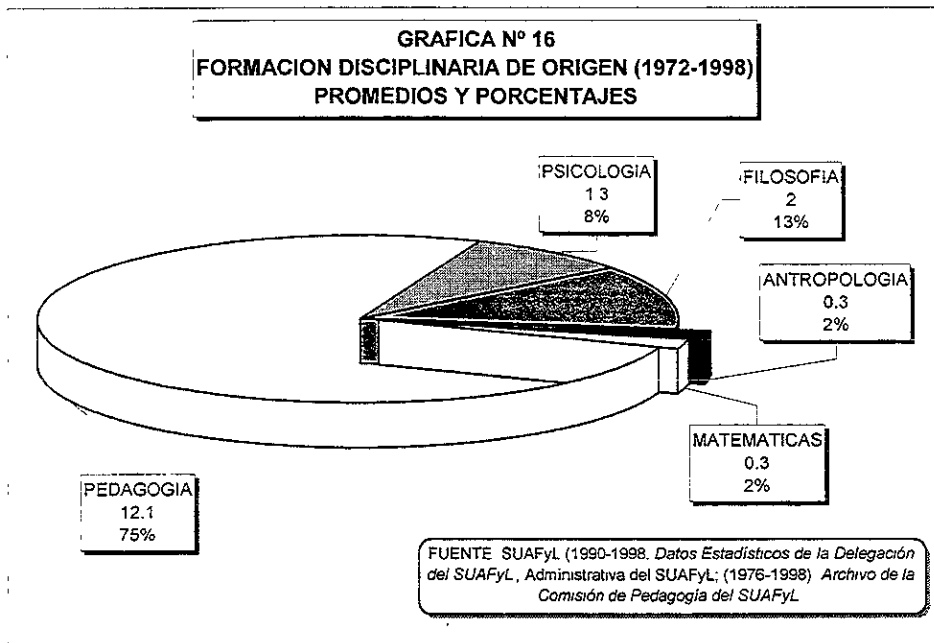
Por cuanto a la atención a alumnos y tesis, en promedio los profesores de los primeros dos semestres atienden grupos de más de 90 alumnos. Si bien la matrícula disminuye con el paso de un semestre a otro, los grupos continúan siendo numerosos hasta el octavo semestre (30 alumnos), considerando además el tipo de atención que demanda el alumno de un sistema abierto.

Por otra parte, conviene tomar en cuenta que el número promedio de tesis de los sistemas escolarizado y abierto que son atendidos por los profesores de la Comisión es de diez al semestre.

⁵⁶³ Cf. SUAFyL (1976-1998). Datos estadísticos de la Delegación Administrativa del SUAFyL; (1976-1998). Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL.

- Formación disciplinaria de origen.

La formación disciplinaria de origen es otro de los aspectos que dan cuenta de la orientación formativa que va adquiriendo la carrera con el desarrollo curricular. En el caso de esta licenciatura y de acuerdo con la Gráfica N° 16, el predominio de formación en pedagogía universitaria ha sido contundente desde sus inicios (75 %) con una participación mínima de otras disciplinas como la filosofía (13 %), psicología (2 %), la antropología (2 %) y las matemáticas (2 %).⁵⁶⁴



No obstante este predominio de la pedagogía en la formación disciplinaria de origen, conviene matizar algunas diferencias importantes.

En el primer corte, por ejemplo, sólo un profesor contaba además con el antecedente de estudios de normal básica y había concluido la maestría en pedagogía; el resto de los pedagogos era aún pasante de la carrera y había sido preparado bajo una combinación multidisciplinaria de las tradiciones formativas y la influencia de la tecnología educativa propia de los años setenta.⁵⁶⁵ Esta particularidad tiene una estrecha relación con las características tanto de la propuesta curricular para la carrera, como de los materiales de estudio elaborados hasta 1979. Por cuanto a la participación de profesores con formación filosófica y antropológica, esta situación influyó –aunque en menor medida– en aspectos como la selección de los contenidos temáticos para cinco de las asignaturas del plan de estudios, permitiendo una aproximación diferente al estudio de lo educativo de la que predominó en ese período.

En el segundo corte y con la renovación de la planta académica, se dio un cambio importante no sólo en la selección de contenidos, sino en las formas de abordaje y tratamiento del campo disciplinario, pues si bien continuó el predominio de la pedagogía como formación

⁵⁶⁴ Ver Anexo N° 36: Datos sobre la planta académica de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 37.

⁵⁶⁵ Cf. sub-tema 3.3 del tercer capítulo de este trabajo, 94-96.

profesional de origen, el cuerpo docente demostró una orientación diferente a la del corte anterior lo cual modificó significativamente el curso observado en el desarrollo de la propuesta curricular. A esta situación se añadieron otros dos rasgos en particular como fueron la incorporación de tres profesores egresados de pedagogía del propio SUAFyL, y el cambio de los profesores de formación psicológica y filosófica.

En cuanto al primer rasgo hay una relación con el manejo de los contenidos y el trabajo en tutorías que, para el siguiente corte, derivó en la preparación y reestructuración de diversos materiales de estudios (Sociología de la Educación I y II, Comunicación Educativa I y II, Economía de la Educación y Planeación Educativa). Respecto del segundo rasgo, la participación de filósofos y psicólogos con una orientación diferente en su preparación de origen propició que los materiales de estudio respectivos fuesen objeto de una reestructuración sustancial. Los cambios señalados tuvieron una influencia decisiva sobre todo hacia finales de los ochenta y principios de los noventa, evidentes sobre todo en las temáticas de los trabajos recepcionales de ese momento.

En el caso de docentes con formación en matemáticas, se trató de un solo profesor a cargo de impartir la asignatura de Estadística en la Investigación Pedagógica I durante un semestre (80-1). Su participación se concretó al desarrollo de los contenidos incluidos en la guía de estudio respectiva, por lo que no tuvo mayor injerencia en el desarrollo de la propuesta curricular. Otro dato de interés consiste en señalar que, en este mismo corte dos de los profesores de la planta académica contaban el antecedente de estudios de normal básica (preescolar y primaria, respectivamente).

En el tercer corte la única variación a señalar es la disminución de personal tanto de formación pedagógica como filosófica (un profesor en cada caso), sin que esto afectara mayormente los contenidos delimitados en la propuesta curricular vigente.

En promedio, el 82 % de los profesores que han conformado la planta académica es egresado de licenciatura y/o maestría y doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 12 % de proviene de otras Facultades de la UNAM (Psicología y Ciencias), y el 6 % restante de otras instituciones de nivel superior (Escuela Nacional de Antropología e Historia).

Por último, conviene enfatizar que en esta propuesta formativa de pedagogía universitaria y salvo la participación de filósofos y psicólogos ya comentada, la vinculación con otros campos de las ciencias sociales y las humanidades ha sido nula. Lo anterior en detrimento de la estructuración y actualización de contenidos para las áreas sociopedagógica, histórico-filosófica y de investigación.⁵⁶⁶ Asimismo, el enlace con la tradición normalista como antecedente en la preparación de la planta académica tiende a desaparecer.

- **Grado académico al momento de incorporación.**

La visión en perspectiva sobre el nivel de formación de los profesores al momento de su incorporación al SUAFyL permite apreciar lo siguiente.⁵⁶⁷ En el primer corte, el número

⁵⁶⁶ Como dato de interés en este sentido me permito señalar que la participación de colaboradores externos invitados para la elaboración de materiales de estudio es una alternativa importante que ha rendido buenos frutos. Tal fue el caso de las guías de estudio de Desarrollo de la Comunidad I y II (1980), Taller de Orientación Educativa I y II (1983), Introducción a la Pedagogía I (1995) y Sociología de la Educación I (1995).

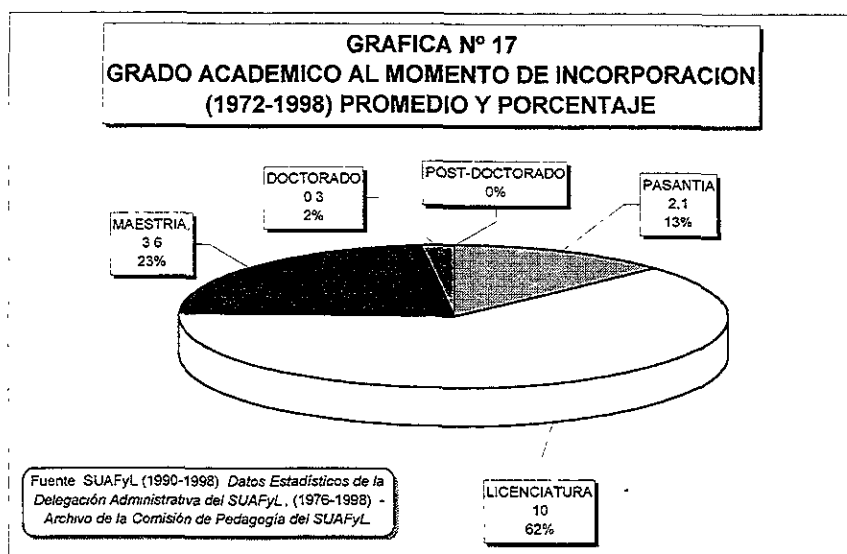
⁵⁶⁷ Ver Anexo N° 36: *Datos sobre la planta académica de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 38.*

importante de pasantes (7 casos) frente a los profesores que contaban con licenciatura (11 casos) y maestría (1 caso), evidencia que ante la demanda de conformar la planta académica en corto plazo y con colaboradores de filiación disciplinaria similar, se facilitó la incorporación de personal muy joven que tendría a su cargo tareas de docencia y asesoría para el inicio de la licenciatura, obviando las exigencias de haber completado el ciclo de estudios profesionales, así como de contar con una mínima experiencia en el desempeño de labores docentes.

En el segundo corte la situación había cambiado ante la exigencia institucional de contar con el título de licenciatura para formar parte de la planta académica. Es por ello que a partir de entonces no se contrató a profesores que no reunieran dicho requisito. Otro cambio importante fue el aumento importante de profesores que al ingresar tenían ya el grado de maestría (6 casos), lo que habría de garantizar que los miembros de la planta académica contaran con una trayectoria académica y profesional más amplia y favorable para el desarrollo de la licenciatura, lo que no ocurrió en el momento anterior.

En el tercer corte aun cuando se redujo el número de docentes de la planta académica, tanto la permanencia del profesorado como el avance en sus estudios de especialización se relaciona con el aumento de profesores con el grado de doctor (un caso) y cierta variación en el caso de profesores con el grado de maestría (4 casos). Por cuanto a los profesores con estudios de licenciatura (9 casos), al menos más del cincuenta por ciento ha concluido estudios de maestría en pedagogía restando únicamente la presentación del trabajo de investigación y el examen de grado respectivos. En conjunto, el grado o nivel académico de la planta de profesores en este tercer corte está relacionado con el desarrollo y consolidación de la carrera de Pedagogía en el SUAFyL. La experiencia de todos los docente es muy amplia y variada, pues abarca diferentes niveles y modalidades educativas, lo que constituye un antecedente invaluable por su aportación metodológica a la modalidad de trabajo independiente y de tutoría.

Ahora bien, de acuerdo con la puntualización anterior la Gráfica N° 17 presenta en promedio y porcentaje el grado académico de los profesores que han conformado la planta docente de la Carrera, quedando en primer lugar el nivel de licenciatura (65 %), seguida del grado de maestría (23 %), la pasantía (13 %) y el grado de doctorado (2 %). A la fecha no se han reportado casos de profesores que cuenten con estudios post-doctorales.



A modo de conclusión para este rubro pueden señalarse las siguientes consideraciones:

- A lo largo de los veinticinco años de vida institucional de la carrera de Pedagogía la conformación de la planta académica, que inició con la incorporación de 19 profesores, ha disminuido de manera gradual hasta quedar en un total de 14 docentes. De manera inversa, la preparación y experiencia de los profesores que en un principio fue muy limitada, se ha ido incrementando y consolidando en los cortes posteriores ante la mayor permanencia del personal en la Carrera.
- A diferencia de la dinámica de incorporación “condicionada” por los responsables de la Carrera durante el primer corte, la configuración de la planta académica en los momentos posteriores fue menos cerrada. Esta característica permitió el ingreso diversificado de profesores provenientes de otros espacios institucionales y de egresados de la propia modalidad, lo que sin duda influyó en la conformación de equipos de trabajo al interior de la Comisión. Así, las formas de organización para el trabajo académico se redefinieron a partir de las nuevas redes institucionales establecidas, y desde luego, en relación con los campos disciplinarios que entraron en juego (pedagógico, psicológico y filosófico).
- Desde la perspectiva de las tendencias formativas acotadas (1970-1982 y 1982 en adelante), en la formación profesional en pedagogía universitaria ofrecida a través de la modalidad abierta más que el predominio de una u otra tradición disciplinaria se puede destacar su hibridación. Es decir, si bien el enfoque de la pedagogía experimental y la influencia de la tecnología educativa privaron en el trabajo académico y la propuesta curricular de la Comisión hasta finales de los años setenta, la inclusión de otros tratamientos teórico-conceptuales y metodológicos alternativos más ligados a la tradición alemana o francesa intentó sustituir una visión del campo pedagógico por otra. Sin embargo, a lo más que se ha llegado en esta suerte de disolución combinatoria es al “folklore institucional local”.⁵⁶⁸ Por otra parte, el enlace con la tradición normalista tiende a desaparecer.
- Finalmente, habrá de destacarse el hecho de que las políticas institucionales han sido escasamente favorables para atender a los requerimientos básicos de contratación de personal, frente a la demanda creciente de servicios y el aumento de la matrícula. En relación con esta situación, la inestabilidad laboral de la planta docente por no contar con plazas definitivas de carrera y asignatura, así como el poco tiempo dedicado al trabajo académico y colegiado han afectado sin duda el desarrollo de los procesos de institucionalización y la proyección de la Carrera.

5.3 Procesos y productos de la formación profesional: matrícula, población estudiantil de nuevo ingreso y titulación.

La matrícula, así como la población estudiantil y la titulación de la licenciatura representan el referente concreto de las posibilidades de oferta educativa en la modalidad instaurada. En conjunto, dichos aspectos confieren el respaldo institucional a la formación profesional universitaria en Pedagogía, lo mismo que en cualquiera de las carreras impartidas en el nivel de educación superior.

En este último rubro, y a modo de situar en perspectiva los procesos involucrados en la preparación del licenciado en Pedagogía del SUAFyL, se han considerado básicamente

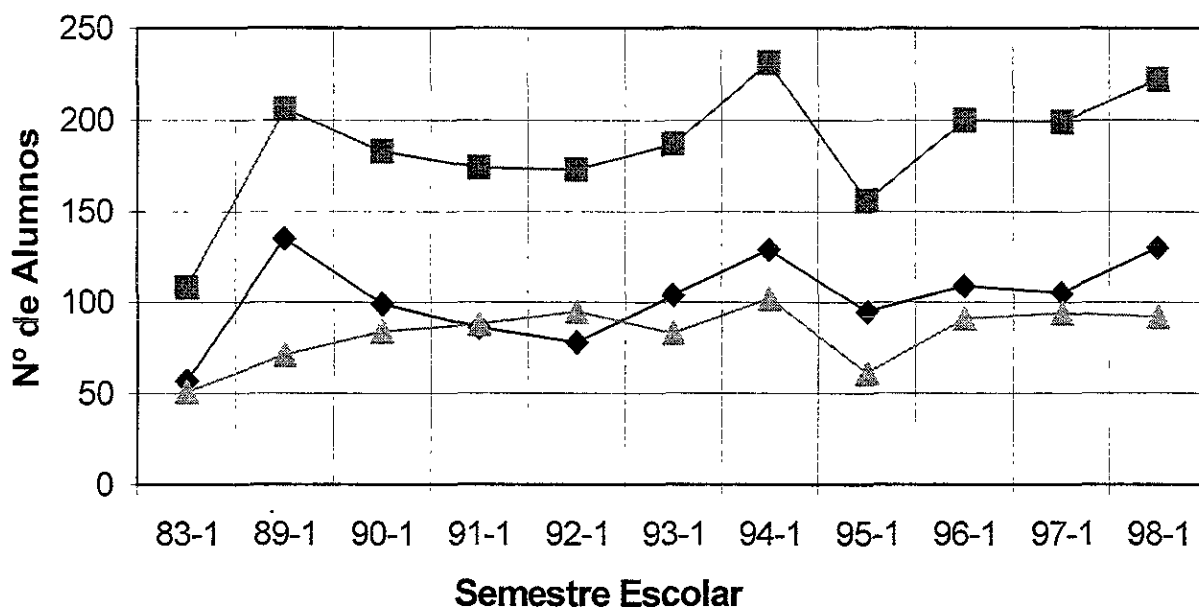
⁵⁶⁸ Al respecto, ver nota 107 del primer capítulo de este trabajo.

algunos rasgos de los tres aspectos mencionados, a fin de dar cuenta de las características del modelo formativo estudiado.⁵⁶⁹

- Comportamiento de la matrícula.

En este aspecto los datos obtenidos corresponden a la inscripción en el semestre 83-1 para pasar a la inscripción reportada durante los últimos diez años (del semestre 89-1 al semestre 98-1).⁵⁷⁰ Como puede observarse en la Gráfica N° 18, a lo largo de este período se observa un crecimiento notable entre la matrícula de 1983 y la de 1989, al pasar de un total de 108. a un total de 206 alumnos inscritos lo que representa un aumento del 90 %. Esto último sin perder de vista que entre un momento y otro hay un lapso de seis años del cual no se conocen los datos específicos.

GRAFICA N° 18
MATRICULA DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA
EN EL SUAFyL. 1983-1988



■ Matricula Total ◆ Reingreso ▲ Primer Ingreso

Fuente: SUA (1983) Evaluación del SUA: SUAFyL (1989-1988). Datos Estadísticos del Departamento de Servicios Escolares

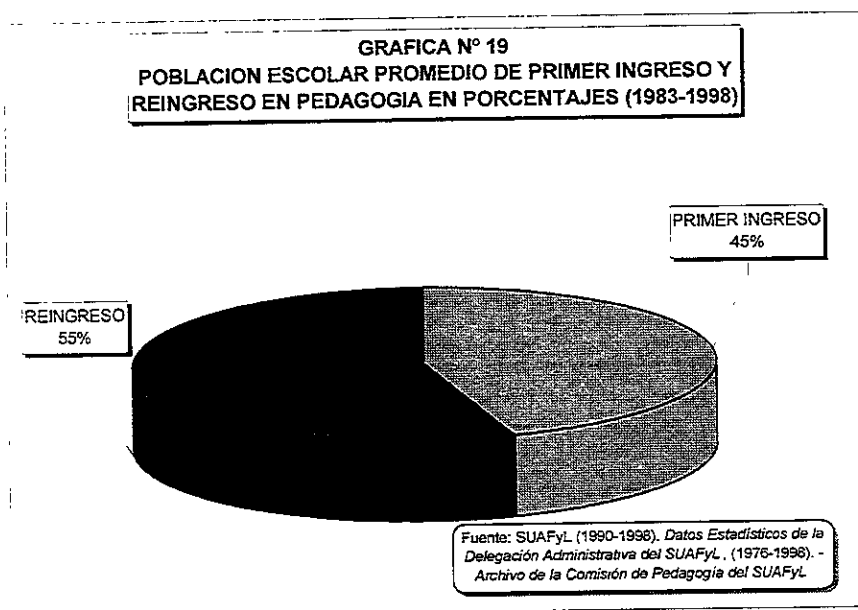
Asimismo, puede observarse que entre 1989 y 1992 la inscripción disminuyó al menos en un 14 % despuntando dos años más tarde con un aumento del 33 %, para caer al año siguiente en un 32 % respecto de la matrícula alcanzada en 1994. En los tres años siguientes la inscripción aumentó hasta en un 42 % para alcanzar la cifra total de 222 alumnos. La tendencia revelada es de un crecimiento relativamente sostenido con altas y bajas. Ahora bien, la inscripción de primer

⁵⁶⁹ En el desarrollo de este rubro, la información disponible para consulta que se utilizó proviene de las fuentes de indicadas al pie de cada una de las tablas del Anexo N° 37.

⁵⁷⁰ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 39, 40, 41, 42, 43 y 44.

ingreso ha sido regular y sin grandes cambios salvo en los semestre 93-1 y 94-1, en los que aumento y disminuyó respectivamente. Por su parte, la población de reingreso es la que muestra alternadamente las variaciones aumento-disminución-aumento.

En promedio y de acuerdo con la Gráfica N° 19, la población escolar de reingreso representa el 45 % del total de la matrícula, frente al 55 % que corresponde a la población de ingreso. Esta proporción se relaciona con la cantidad de alumnos que deja de inscribirse en los semestres posteriores al primero debido a factores diversos (deserción por reprobación, falta de hábitos de estudio, desinterés, situación familiar y laboral, etcétera).



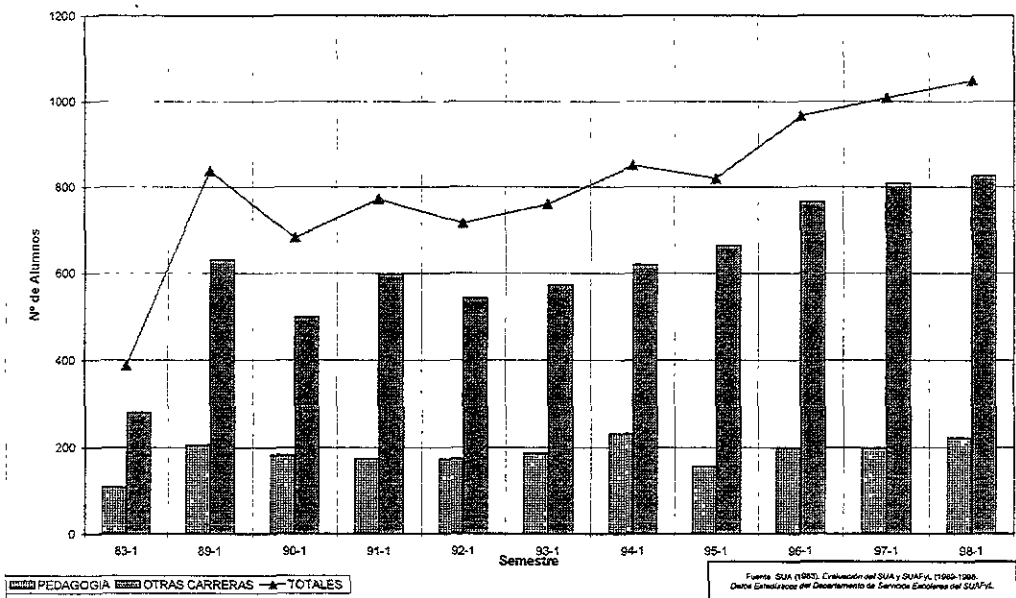
Otras características importante sobre el comportamiento de la matrícula se evidencian al comparar por una parte la inscripción a la carrera con la de las otras carreras del SUAFYL y, por otra parte, con la matrícula del SUA en su conjunto.

En el primer caso, y de acuerdo con la Gráfica N° 20, la inscripción a la carrera de Pedagogía del SUAFyL en 1983 representó casi la tercera parte (28 %) de la matrícula total de la División en ese semestre. Para 1989 la proporción cambió al corresponder a Pedagogía un poco menos de la cuarta parte (24 %) de la inscripción total, hasta llegar a 1998 con una quinta parte (21 %) de la población matriculada. La tendencia observada es entonces la continuidad de un crecimiento no mayor al 12 % en Pedagogía, frente a un aumento de poco más de un 15 % de la matrícula en el resto de las carreras del SUAFyL.

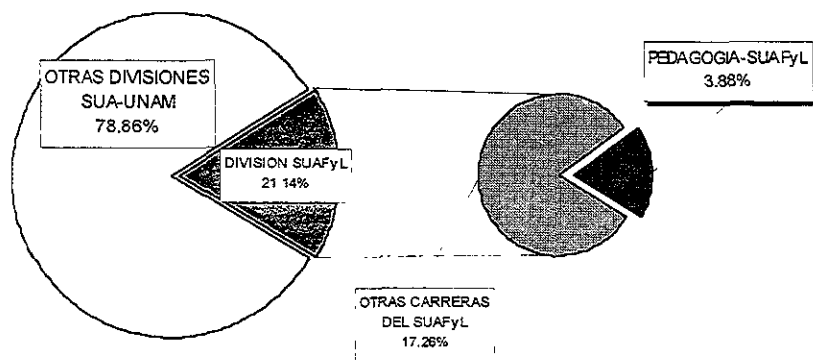
En el segundo caso, la proporción de matrícula que ha correspondido a Pedagogía tiende a ser cada vez menor pues de un 7.76 % reportado en 1983, se llegó a un 2.21 % en 1998.⁵⁷¹ Este dato revela el hecho de que la opción por la carrera ha variado ante la apertura y diversificación de alternativas de formación no sólo en el SUA sino al interior de la propia institución. De acuerdo con la Gráfica N° 21, la matrícula promedio de Pedagogía representa el 3.88 % de la inscripción total de las carreras que existen en todas la Divisiones SUA de la UNAM.

⁵⁷¹ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 43 y 44.

GRAFICA N° 20
MATRICULA DEL SUAFyL Y MATRICULA DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA (1983-1998)



GRAFICA N° 21
COMPARACION DE LA MATRICULA PROMEDIO DEL SUA-UNAM, DEL SUAFyL Y DE PEDAGOGIA, EN PORCENTAJES 1983-1998



FUENTE: SUA (1983) Evaluación del SUA. UNAM. Agendas Estadísticas (1991-1992, 1993, 1994 y 1995). CUAED (1998) Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación Actual y, SUAFyL (1989-1998) Datos Estadísticos del Departamento de Servicios Escolares.

- **Perfil y condición social de la población estudiantil de nuevo ingreso.**

Desde 1978 y hasta 1994, la Unidad de Asesoría Pedagógica tuvo a su cargo la aplicación anual de una encuesta a los alumnos de nuevo ingreso de las distintas licenciaturas que se imparten en este sistema.⁵⁷² De los datos estadísticos sistematizados se eligieron los que corresponden a los indicadores básicos para delimitar el perfil de los alumnos de Pedagogía, y caracterizar tanto la condición social como sus expectativas respecto a la carrera y al sistema abierto.

* **Sexo.** Por tradición, en la Facultad de Filosofía y Letras en su conjunto y particularmente en la Carrera de Pedagogía, se ha observado un claro predominio de la población femenina tanto en la planta académica como en la planta estudiantil. En el caso de los estudiantes que ingresaron entre 1978 y 1994 a Pedagogía del SUAFyL ha ocurrido una situación similar, y la tendencia observada es el aumento en proporción durante los años ochenta y una relativa estabilidad al principio de los noventa.⁵⁷³

En la Gráfica N° 22 queda representada en promedio y porcentajes la característica de feminización de la matrícula, a punto de alcanzar las tres cuartas partes de la población estudiantil total, frente a un 26 % de alumnos del sexo masculino.



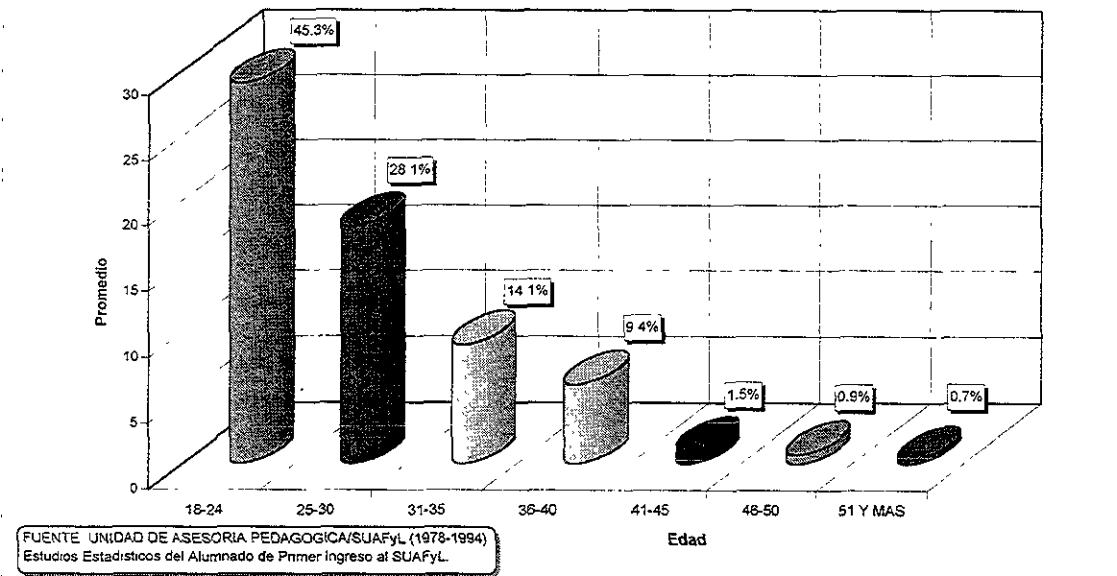
* **Edad.** En este bloque de datos se hizo una agrupación por quinquenios y grupos de edad o rangos de cinco años.⁵⁷⁴ A partir de esta desagregación se elaboró la Gráfica N° 23, y en ella se puede apreciar lo siguiente.

⁵⁷² A partir del semestre 95-1 la Jefatura en turno determinó tomar a su cargo la aplicación de cualquier tipo de instrumento, por lo que quedó bajo su control exclusivo tanto la información anterior (78-94) como los nuevos datos que habrían de recuperar y sistematizarse. El acceso a esta base informativa quedó desde entonces restringido.

⁵⁷³ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 45.

⁵⁷⁴ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 46.

GRAFICA N° 23
POBLACION ESTUDIANTIL DE NUEVO INGRESO DE PEDAGOGIA SUAFyL POR GRUPOS DE EDAD PROMEDIO Y PORCENTAJES (1981-1994)



En promedio, se trata de una población predominantemente adulta joven dado que casi la mitad de los alumnos es menor de 25 años (45.3 %); en tanto que la otra mitad (51.6 %) reúne a alumnos cuya edad varía de 25 a 40 años. Una porción mínima (3.1 %) corresponde a alumnos de 41 y más años. En conjunto, la Carrera de Pedagogía del SUAFyL cuenta con una población adulta (joven y madura), en contraste con la población estudiantil de la misma carrera en el sistema escolarizado donde un poco más del 80 % de los alumnos se sitúa entre los 19 y los 22 años de edad.⁵⁷⁵

* Nacionalidad. Entre 1981 y 1994 se han reportado 8 casos de alumnos del extranjero que han cursado sus estudios en Pedagogía en el SUAFyL. En promedio y porcentaje, la proporción es de 98.5 % de alumnos de nacionalidad mexicana y 1.5 % de alumnos de nacionalidad extranjera.⁵⁷⁶

* Lugar de residencia. En ese mismo período se observa que el lugar de residencia de los alumnos que ha predominado es el Distrito Federal (73.4 %), seguido del Estado de México (17.2 %) y de otros estados del interior de la República (8.6 %).⁵⁷⁷ Aún tratándose de una porción menor (25.8 %), resulta significativo el hecho de que al menos una cuarta parte de la

⁵⁷⁵ Cf. UNAM. *Agendas Estadísticas (1991, 1992, 1993, 1994 y 1995).*

⁵⁷⁶ Ver Anexo N° 37: *Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 47.*

⁵⁷⁷ Ver Anexo N° 37: *Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 48.*

población de nuevo ingreso haya elegido cursar la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL por residir en un lugar lejano a la institución educativa.

* Estado civil. En promedio, el 48.5 % de la población es soltero. Del 51.5 % restante la mayoría está casado (43.8 %), y en una proporción mucho menor se dan casos de alumnos divorciados (2.3 %), viudos (0.8 %) y en unión libre (4.6 %).⁵⁷⁸ El estado civil es otra de las condiciones de vida que llevan a los alumnos de Pedagogía a optar por la modalidad abierta, en comparación con la población estudiantil del sistema escolarizado donde la proporción es similar a indicada en el rasgo de la edad.

* Población estudiantil que tiene hijos. En relación con el rasgo anterior se menciona el dato concerniente a la población que tiene hijos, como un motivo más en la elección del SUAFyL. En el caso de Pedagogía la proporción de alumnos que tiene hijos es menor (43 %), en contraste con la que no tiene (57 %).⁵⁷⁹ Esta situación puede vincularse también con otros rasgos como son la edad promedio, el lugar de residencia y el contar con un trabajo remunerado.

* Escolaridad antecedente. En este rasgo se observa un predominio de alumnos provenientes de preparatoria (39 %), ante una porción un poco menor (34.4 %) que agrupa a los alumnos de CCH (14.1 %), Colegio de Bachilleres (9.4 %), vocacional (3.1 %) y otros (7.8 %). En el caso de los estudios normalistas como antecedente hay en promedio una proporción menor (14.1 %) que incluso tiende a disminuir más todavía.⁵⁸⁰ En este punto conviene señalar que hay una relación entre el dato reportado y el hecho de haber aumentado los requisitos a los aspirantes egresados de escuelas normales, dado que además del examen de ingreso se les exige la acreditación de algunas asignaturas o cursos para hacer equivalentes sus estudios con los del bachillerato.

* Escolaridad de padre, madre y/o cónyuge. Este rasgo tiene una relación significativa con las actitudes de apoyo o rechazo de los familiares más cercanos hacia el estudiante. De acuerdo con los datos reportados, el nivel más bajo de escolaridad se presenta en la madre (7.8 % ninguna y 39 % de primaria), quien, en su mayoría, está dedicada únicamente a las labores domésticas. En contraste, en el nivel de escolaridad más alto que es el profesional corresponde en una proporción importante al cónyuge (50 %). En el caso del padre, se observa una escolaridad promedio de primaria (29.7 %), secundaria (10.9 %) y bachillerato (12.5 %).⁵⁸¹

* Población estudiantil económicamente activa. Este rasgo resulta definitorio en la elección de los estudios en una modalidad abierta. En el caso de la población estudiantil de Pedagogía del SUAFyL, y como puede apreciarse en la Gráfica N° 24, la proporción de alumnos que trabaja y percibe una remuneración económica es de poco más de las tres cuartas partes del total.⁵⁸²

Otro dato importante se refiere al ingreso mensual promedio de la población que trabaja. Aquí se observa que más de la mitad (59 %) percibe de uno a tres salarios mínimos, y poco

⁵⁷⁸ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 49.

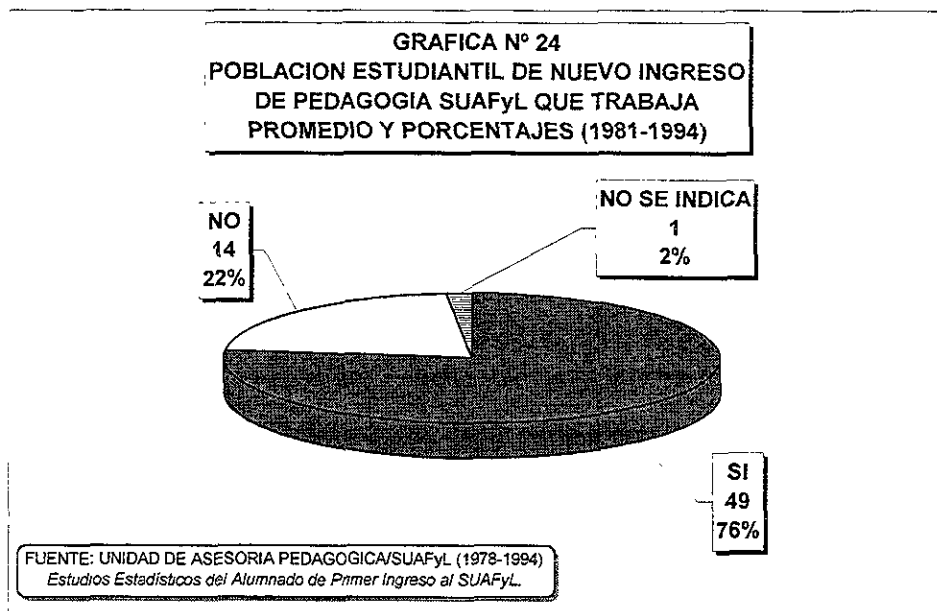
⁵⁷⁹ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 50.

⁵⁸⁰ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 51.

⁵⁸¹ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 52, 53 y 54.

⁵⁸² Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 55.

más de la cuarta parte tiene una percepción de cuatro o más salarios mínimos (27 %), quedando en un proporción menor a la población que percibe menos de un salario mínimo (12 %).⁵⁸³



Un último rasgo incluido en este rubro es el horario de trabajo como motivo de elección de la modalidad abierta, que en el caso de esta población se da un predominio del horario matutino (48 %), seguido de la que cubre un horario mixto (40 %); en una proporción mucho menor está la población con horario vespertino (10 %) y nocturno (1 %).⁵⁸⁴

* Vinculación formación profesional-desempeño laboral. Con este rasgo se puede distinguir si uno de los motivos principal de ingreso a la carrera es el interés por el campo profesional y si se manejan algunos conocimientos previos sobre el mismo. En este caso, más de la mitad de los alumnos que trabajan (57 %) al ingresar a Pedagogía en el SUAFyL señala que hay una vinculación directa entre su desempeño laboral y la formación profesional que habrá de brindarle la licenciatura. La referencia específica es que se trata de actividades como docencia, capacitación, diseño de programas, educación especial y evaluación. En menor proporción quedan los alumnos cuyo trabajo tiene escasa relación (24 %), o definitivamente no la tiene (18 %).⁵⁸⁵

- Orientación vocacional. Para completar el rasgo anterior algunas de las preguntas permiten situar también el interés y las expectativas de los estudiantes, basados en la orientación vocacional antecedente. En este grupo de rasgos se considera el motivo de elección de la carrera, el motivo de elección de la modalidad abierta y la información y difusión acerca del SUA de la UNAM.⁵⁸⁶

⁵⁸³ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 56.

⁵⁸⁴ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 57.

⁵⁸⁵ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 58.

⁵⁸⁶ Ver Anexo N° 37: Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 59, 60 y 61

Acerca del motivo de elección de la carrera, el 86 % señaló el interés por el campo profesional y el 9.4 % la superación profesional; estos dos referentes constituyen un indicador importante por cuanto al hecho de que el estudiante tiene una perspectiva más clara de la formación profesional que habrá de ofrecerle la licenciatura.

En cuanto al motivo de elección de la modalidad abierta destaca en primer término la falta de tiempo para acudir a clases como se requiere en el sistema regular (75 %), seguido del interés por el estudio independiente (10.9 %). El motivo de "domicilio distante" es apenas de un 7.8 % y se relaciona con el rasgo de lugar de residencia comentado en líneas anteriores.

Por último se consideran los medios de información, siendo la orientación vocacional una de las estrategias menos referidas por los estudiantes (4.6 %). Los medios de la propia institución tampoco revelan una presencia importante en comparación con el 48.5 % que correspondió a otros medios de difusión distintos.

* Bases para el estudio en la modalidad abierta. En este grupo de rasgos se consideran tres aspectos: la experiencia previa de estudio en sistemas abiertos, el nivel educativo al que corresponden dichos estudios y las horas por semana que el alumno destinará al estudio.⁵⁸⁷

En el primer aspecto resalta el dato de los estudiantes que no tienen experiencia alguna (72 %), comparado con el de estudiantes que sí cuentan con dicha experiencia (17.1 %). De este grupo se ubican los diferentes niveles cursados en la modalidad abierta, encontrando una porción importante en el nivel medio superior que es el antecedente inmediato de la licenciatura (41 %), seguida del nivel medio básico (41 %), del nivel superior (12 %) y nivel básico (6 %).

Por cuanto al número de horas a la semana que se dedicará al estudio, un poco menos de la mitad (45.3 %) considera de 7 a 12 horas lo que en promedio representa de una a dos horas por día. Este dato es revelador porque se relaciona no sólo con la perspectiva poco real del estudio independiente que tiene el alumno, sino con los hábitos de estudio que constituyen una de las bases para su formación en la modalidad abierta.

* Información sobre los estudios en el SUA de la UNAM. Este rasgo se relaciona con los dos últimos y permite apreciar el nivel de conocimientos sobre el SUA de la UNAM que posee el alumno al momento de ingresar a la licenciatura, lo cual influye de manera significativa en sus expectativas y en la definición de estrategias para el estudio independiente.⁵⁸⁸

Por ejemplo, sobre información básica referente a las carreras que se imparten en el SUA de la UNAM y la metodología de estudio desarrollada, poco más de la mitad posee apenas una información mínima (53.1 %). Sobre la información referida a planes y programas de estudios, materiales, medios y otros apoyo, coincide con el rasgo anterior por cuanto a que la mitad del alumnado maneja información mínima al respecto (51.5 %). Acerca de la asistencia a tutorías, un poco menos de las tres cuartas partes (72 %) dispone de tiempo para acudir a las tutorías.

⁵⁸⁷ Ver Anexo N° 37: *Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 62, 63 y 64.*

⁵⁸⁸ Ver Anexo N° 37: *Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 65, 66 y 67.*

* Trámites administrativos. En este rasgo puede ubicarse la forma de acceso a la modalidad abierta. El predominio corresponde al examen de admisión (62.5 %), y en proporción mucho menor quedan el pase automático (9.4 %), el cambio de sistema (7.8 %), el trámite de segunda carrera y carrera simultánea (7.8 %), y mínimamente el cambio de carrera (1.5 %). El dato de acceso vía el examen de admisión resulta significativo, por cuanto a que desde antes de su ingreso el alumno tiene considerada la perspectiva de su formación profesional a través en un modelo diferente al del sistema presencial.⁵⁸⁹

A modo de comentario final para este rubro puede señalarse que, tanto las particularidades observadas en el comportamiento de la matrícula como los rasgos sobre el perfil y la condición social de los alumnos de nuevo ingreso a la Licenciatura en Pedagogía son aspectos que hacen patente el proceso de institucionalización de la carrera tendente a su consolidación.

• Rasgos característicos de la titulación

La titulación, como corolario de la formación profesional e indicador de la eficiencia terminal, es uno de los referentes clave para comprender, por una parte, la institucionalización de la carrera. Por otra parte, mediante el análisis de dicho referente es posible caracterizar a través de productos concretos (trabajos recepcionales escritos) el tipo de preparación que avala la institución, con la aprobación del examen profesional y la expedición del título respectivo.

Los pasos seguidos en esta última parte del proceso formativo del estudiante cuentan con la legitimación institucional de la preparación teórico-instrumental adquirida para el posterior desempeño profesional. De ahí la importancia de abordar en este trabajo algunos de los rasgos básicos que han caracterizado la titulación en la Carrera de Pedagogía del SUAFyL en el período acotado. Los puntos básicos a considerar se abordan a continuación.

* Requisitos. De acuerdo con lo estipulado en el Estatuto del SUA de la UNAM, tanto los requisitos como los créditos, certificados, títulos y grados otorgados en la modalidad abierta habrían de ser exactamente los mismos del sistema escolarizado.⁵⁹⁰ Así, los requerimientos establecidos desde los inicios del SUAFyL fueron los siguientes:

TITULACION.

Dado que el valor curricular de nuestras carreras es el mismo que el del sistema escolarizado, los trámites de recepción son los mismo.

Para optar por el grado de licenciado, los alumnos del SUAFyL deberán cumplir con los siguientes requisitos.

- Cubrir la totalidad de los créditos de la carrera.
- Cumplir con el servicio social.
- Presentar constancia de traducción de una lengua extranjera. [...]
- Sustentar el examen profesional, previa elaboración de tesis o tesina. En ambos casos el alumno hará la defensa oral de su trabajo y sólo en el segundo caso sustentará un examen global de conocimiento.⁵⁹¹

⁵⁸⁹ Ver Anexo N° 37: *Datos sobre la población estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 68.*

⁵⁹⁰ Cf. Anexo N° 2: *Estatuto del Sistema...Doc. Cit. Cf. SUAFyL (1979). Folleto informativo, 23-24.*

⁵⁹¹ Cf. SUAFyL (1979). *Folleto informativo, 25-26.*

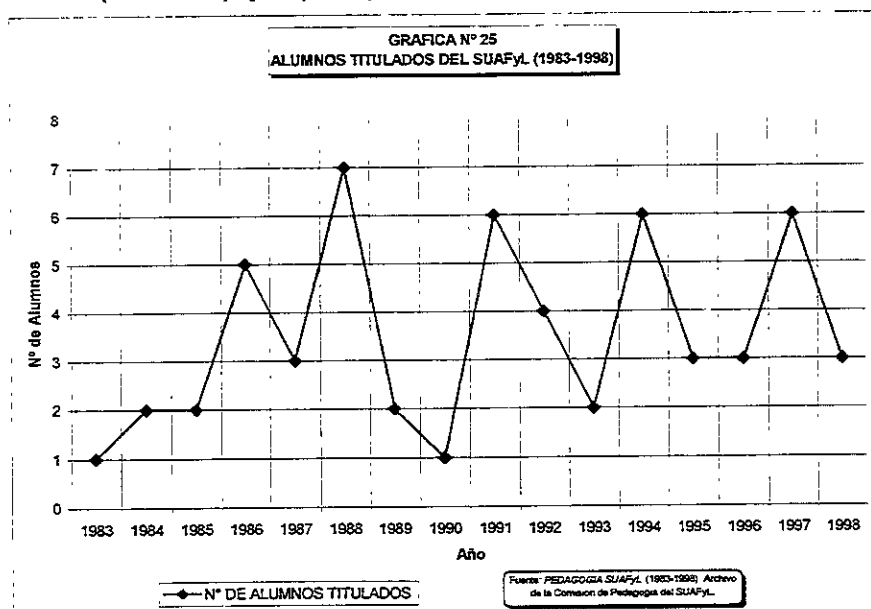
Además de los requisitos comunes, en cuanto al idioma y específicamente para Pedagogía quedó establecida la misma condición que se había fijado para la licenciatura en el sistema escolarizado, con la aprobación del plan de estudios de 1966. Así:

- En el caso de la licenciatura en Pedagogía, será de dos lenguas extranjeras. Recomendamos a todos los alumnos, que a partir del 3er. semestre preparen sus exámenes de traducción de modo que al finalizar la carrera, no exista obstáculo alguno para titularse.⁵⁹²

Algunas consideraciones que conviene mencionar para este rasgo son las siguientes. En el caso de la exigencia de los idiomas, esta adición a la formación profesional del pedagogo en el SUAFyL quedó desarticulada desde el inicio de la carrera. En ninguna de las asignaturas se incluyen materiales de lectura en lengua extranjera. Con excepción de los alumnos que al cubrir su servicio social en el Departamento respectivo en el SUAFyL, pueden optar por la traducción de algún documento, este doble requerimiento -vigente por más de treinta años- no tuvo mayor provecho en el sentido de enriquecer la preparación del alumno, por lo menos en lo que a Pedagogía SUAFyL se refiere. Sin embargo, a partir de 1997 se aprobó la modificación de dicho requisito, fijándose como exigencia la presentación del examen de un solo idioma extranjero.

* Indices de titulación. En 1983, dos años después del egreso de la primera generación de Pedagogía SUAFyL, se presentó el primer examen profesional. A partir de entonces y hasta la fecha se han titulado en total 56 egresados. De acuerdo con los datos sistematizados se pueden matizar algunos rasgos importantes.⁵⁹³

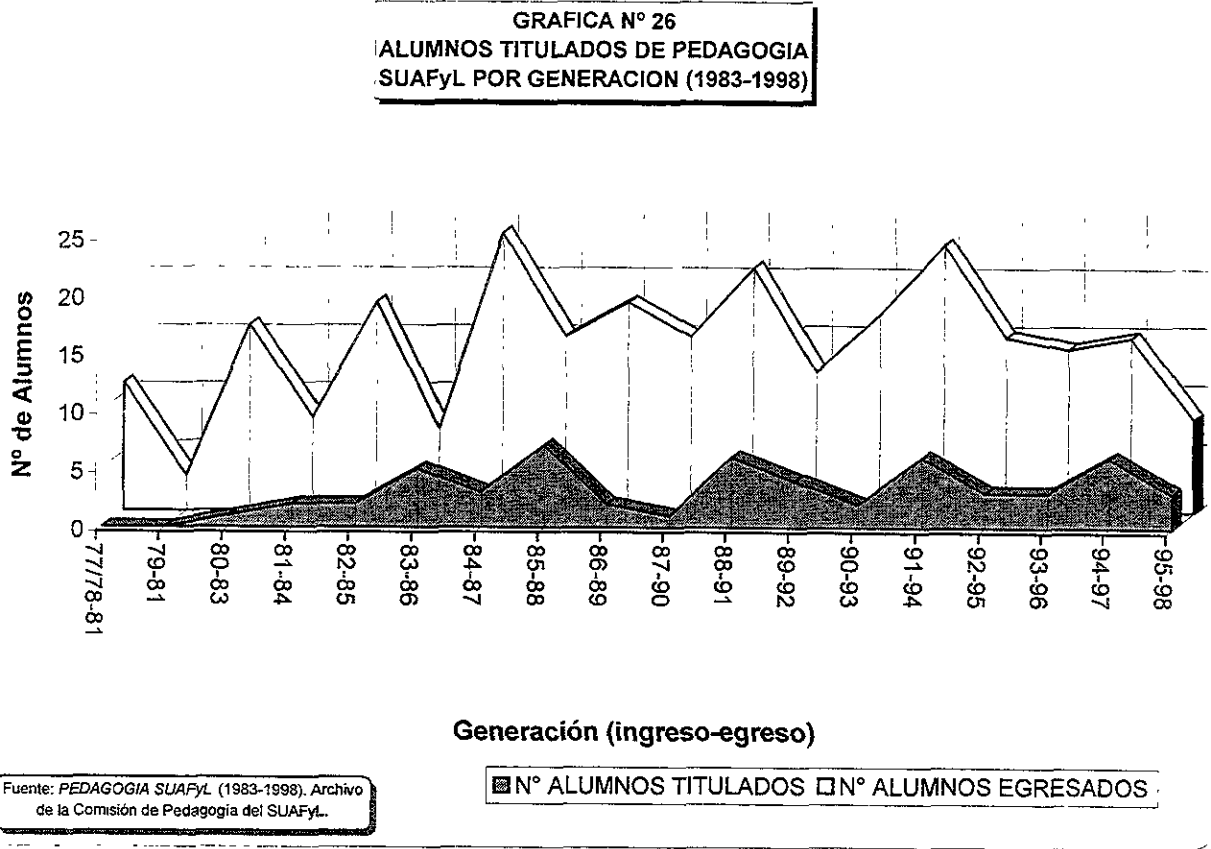
En promedio el número de alumnos titulados por año es de 3.5, aunque hay variaciones entre un año y otro. Así, la Gráfica N° 25 se aprecia que el índice de alumnos titulados fue más alto en 1988 (7 casos), mientras que en 1983 y 1991 sólo hubo un alumno titulado. Ahora bien, por tratarse de una población estudiantil predominantemente femenina, el porcentaje de alumnas tituladas es de 83.9 % (47 casos), y supera por mucho al 16.1 % de alumnos titulados (8 casos).



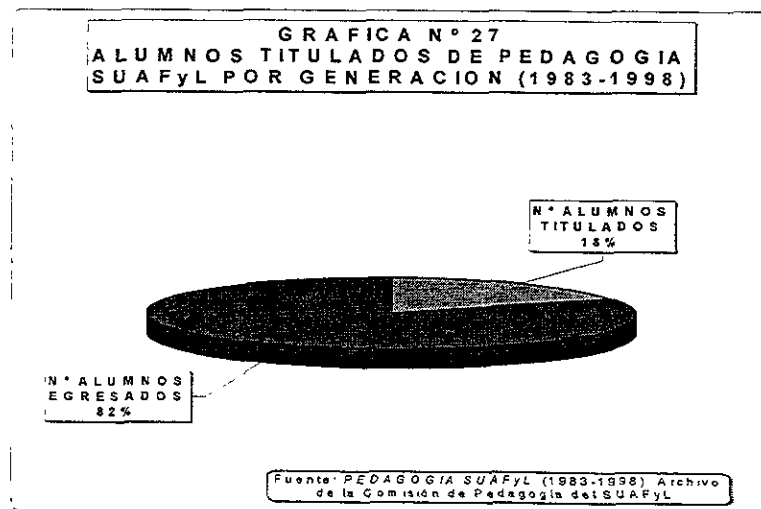
⁵⁹² Cf. *Ibidem*.

⁵⁹³ Ver Anexo N° 38: *Datos sobre la titulación en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tablas 69, 70 y 71.*

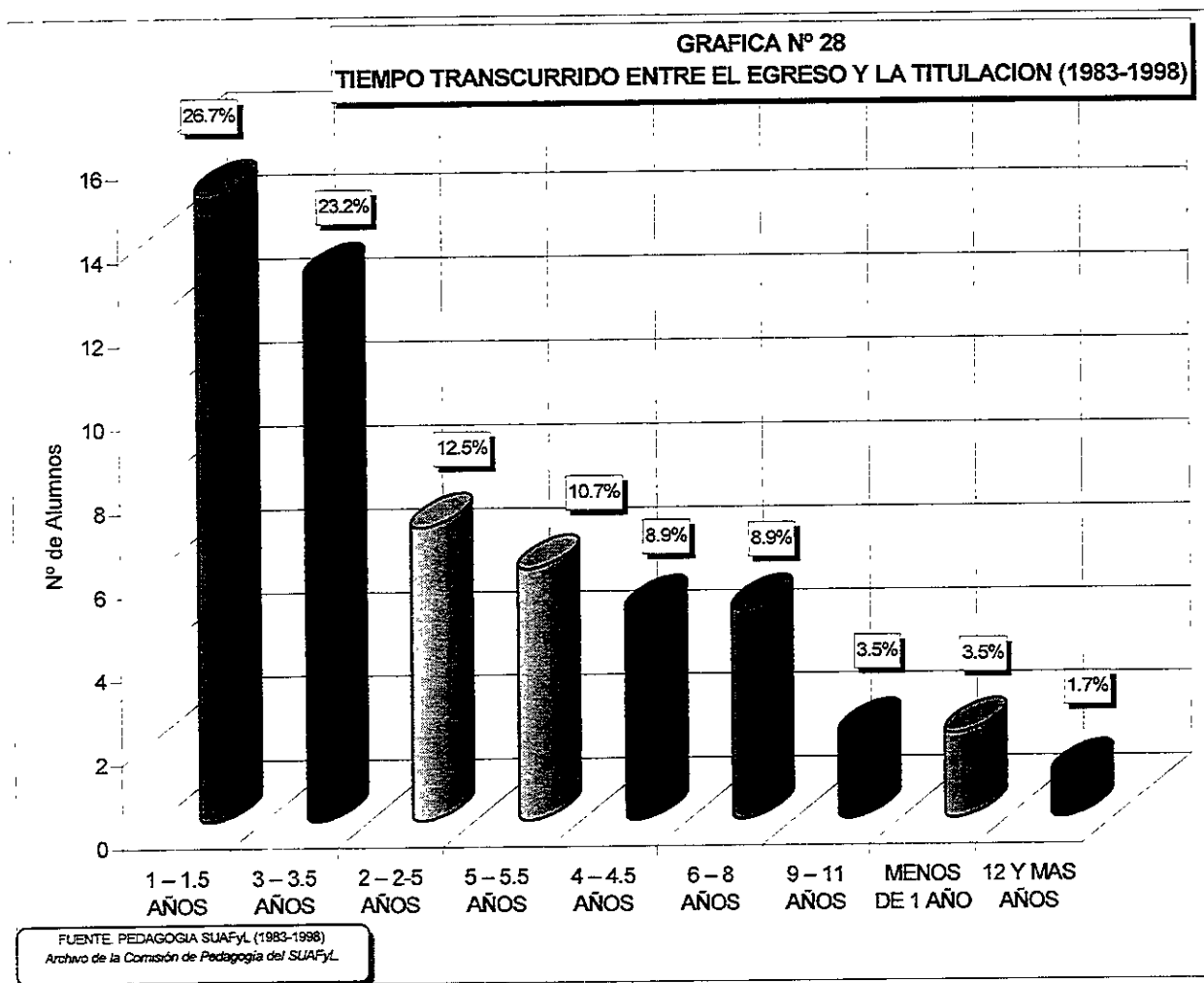
Por cuanto a la relación entre el egreso y la titulación, esta proporción ha variado de una generación a otra como se muestra en la Gráfica N° 26.



Tal sería el caso de la generación egresada en 1986 con un total de 7 alumnos y cinco alumnos titulados en ese mismo período, en contraste con la generación en 1991 con un total de 21 alumnos y seis alumnos titulados en fecha similar. En promedio y porcentaje esta proporción queda distribuida de la siguiente manera: 82 % de alumnos egresados en relación con 18 % de alumnos titulados, y se puede apreciar en la Gráfica N° 27.



Otro dato de interés para este rasgo es el tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación.- A partir del año de egreso, el tiempo promedio de titulación ha fluctuado entre 1-1.5 años y 3-3.5 años, rangos en donde se ubica el mayor número de casos (15 y 13, respectivamente). El lapso más corto ha sido de menos de un años con 2 casos, y el más prolongado, de 12 años o más con un caso. Poco menos de la mitad de los titulados se ubica los rangos que van de 2 a 11 años entre el egreso y la titulación. Conviene señalar que en los dos casos con menor tiempo la modalidad de titulación elegida fue la de tesis, mientras que en los tres casos ubicados en los rangos de mayor tiempo la modalidad fue tesina. La representación de estos datos en porcentajes se muestra en la Gráfica N° 28.



* Modalidades de titulación. Desde la implantación de la Carrera se establecieron como modalidades de titulación las opciones de tesis y tesina. Para su preparación, la información manejada sobre las características de ambos trabajos fue la misma que se utilizó en el sistema escolarizado. En el caso de la tesina, el requisito del examen global de conocimiento se resolvió de la siguiente manera.

A mediados de 1982 la Comisión de Pedagogía preparó el listado de contenidos por unidades temáticas referido en el primer sub-tema de este capítulo.⁵⁹⁴ Este temario incluyó los

⁵⁹⁴ Ver Anexo N° 35: Temario general de la carrera ..Doc. Cit.

contenidos básicos de la Carrera reportados en los materiales de estudio vigentes bajo una nueva agrupación:

Sobre la organización de los temarios y la selección del tema por parte del alumno en cada carrera. Pedagogía.

Se elaboró un listado inicial de los contenidos básicos de la carrera [...] y se procedió a la organización de los mismos de acuerdo a cinco enfoques en que es abordada la problemática de la educación:

- Temas psicopedagógicos
- Temas sociopedagógicos
- Temas histórico-filosóficos de la educación
- Temas didáctico-instrumentales
- Temas de investigación educativa.⁵⁹⁵

Con un total de 90 temas, el documento fue formalizado institucionalmente y hasta la fecha no ha tenido modificación alguna no obstante los cambios de algunos de los materiales de estudios. Para su utilización se estableció el siguiente procedimiento:

El alumno realizará un sorteo (24 hrs. antes del examen profesional) en el que sacará 4 fichas, una por cada grupo de temas correspondientes a los diferentes enfoques, con excepción del que aborda predominantemente su tesina, y desarrollará uno solo que será de su elección.⁵⁹⁶

Para 1995 se aprobó en la Facultad una tercera modalidad de titulación, la presentación de un Informe Académico en dos vertientes: el Informe Académico de Actividad Profesional y el Informe Académico de Servicio Social. Para este trabajo el requerimiento básico es el abordaje en forma organizada y sistemática de la experiencia obtenida a través de la actividad profesional o del servicio social. En el caso de esta opción se omitió la presentación del examen temático de conocimientos.

Otra modalidad considerada es la de tesis conjunta, para la cual se requiere solicitar y obtener la autorización del Consejo Técnico de la Facultad.

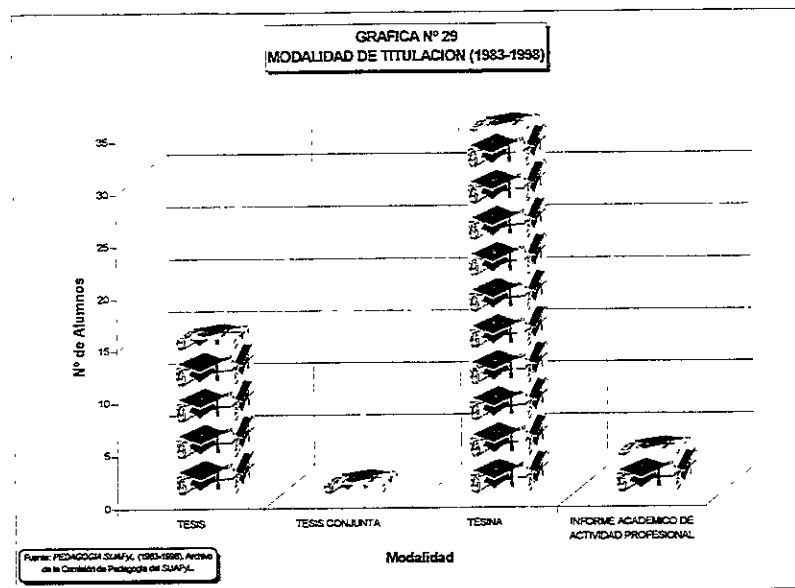
Como puede apreciarse, en el transcurso de estos veinticinco años de construcción institucional las reglamentaciones sobre la titulación se han hecho cada vez más específicas y precisas, ampliando por otra parte el abanico de posibilidades para la titulación de los egresados. En la Carrera de Pedagogía los trabajos recepcionales de acuerdo con la modalidad de titulación, reportan las tendencias siguientes.

La opción más recurrente es la de tesina con un total de 35 casos (63.64 %), seguida por la de tesis con 15 casos (27.27 %). A menos de tres años de su aprobación, comienza a despuntar ya la alternativa del informe académico con 4 casos (7.27 %), y únicamente se ha registrado un trabajo de tesis conjunta (1.82 %). En la Gráfica N° 29 se aprecia claramente lo anterior.⁵⁹⁷

⁵⁹⁵ COMISION DE PEDAGOGIA SUAFyL (1982). *Temario general de la carrera...Doc. Cit.*

⁵⁹⁶ Cf. *Ibidem*

⁵⁹⁷ Ver Anexo N° 38: *Datos sobre la titulación en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 72.*



* Temáticas de los trabajos recepcionales. La elaboración de trabajos escritos en las modalidades señaladas para obtener el título de licenciatura, constituye un procedimiento institucionalizado que da cuenta de la formación profesional recibida. Así, al analizar las temáticas desarrolladas por los 56 alumnos egresados de Pedagogía SUAFyL se puede apreciar cuáles han sido las tendencias formativas predominantes en dos sentidos:⁵⁹⁸

- en relación con las áreas de conocimiento abordadas en la propuesta curricular; y,
- por cuanto a la vinculación del egresado con los ámbitos de intervención profesional.

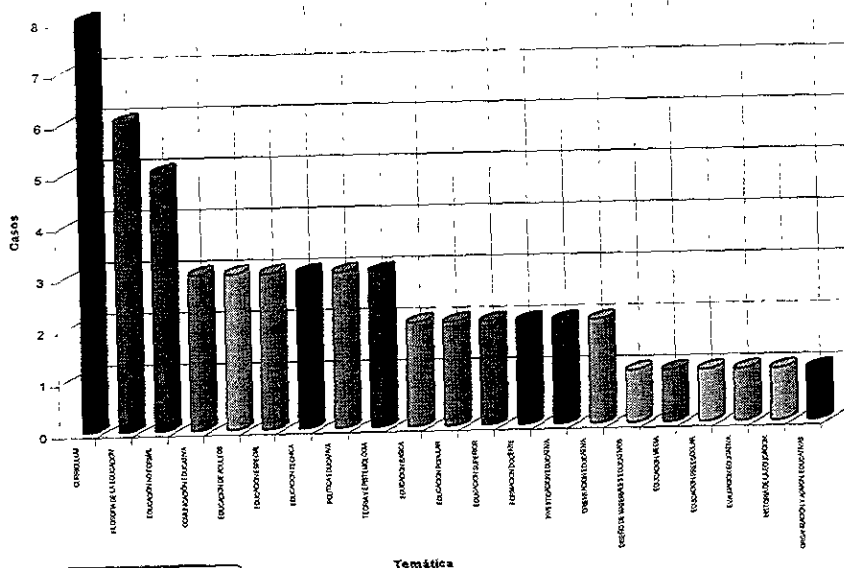
La variedad de los títulos reportados se pudo agrupar en 21 temas más generales que comprenden los niveles y modalidades del sistema educativo (educación preescolar, básica, media, técnica, superior, de adultos), la intervención del pedagogo en el ámbito institucional público y/o privado (orientación vocacional, organización y administración educativas, evaluación educativa), la participación del pedagogo en espacios extraescolares (educación no formal, educación popular), los problemas referidos al diseño, desarrollo y evaluación curricular, la didáctica (técnicas, medios y materiales, formación docente, comunicación educativa), las metodologías de investigación en educación, y, por último, el análisis de corte teórico-conceptual, histórico, filosófico, social, político y económico.

En términos de porcentaje, y de acuerdo con la Gráfica N° 30, una de las temáticas más abordada es la de currículum (8 %), seguida de filosofía de la educación (11 %) y educación no formal (9.1 %). En igual proporción (5.5 %) quedan las temáticas de comunicación educativa, educación de adultos, educación especial, educación técnica política educativa y teoría y epistemología. Otro grupo con el mismo porcentaje (3.6 %) reúne educación básica, educación popular, educación superior, formación docente, investigación educativa y orientación educativa. En el último grupo con igual porcentaje (1.8 %) se ubican las temáticas de diseño de materiales educativos, educación media, educación preescolar, evaluación educativa, historia de la educación y organización y administración educativas.⁵⁹⁹

⁵⁹⁸ Ver Anexo N° 39: *Trabajos recepcionales de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL (1983-1998)*.

⁵⁹⁹ Ver Anexo N° 38: *Datos sobre la titulación en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 73*.

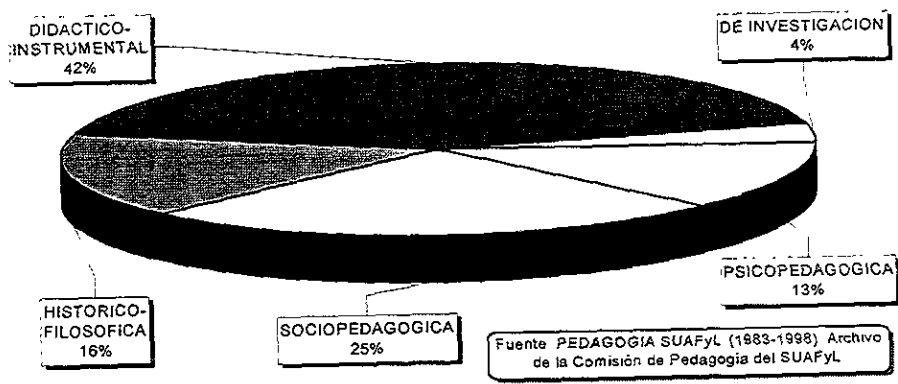
GRAFICA 30
TEMATICAS DE LOS TRABAJOS RECEPCIONALES (1983-1998)



Fuente PEDAGOGIA SUAFyL (1983-1998) Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL

- Enfoques de los trabajos recepcionales.- En cuanto a la ubicación de los trabajos recepcionales por áreas académicas del plan de estudios, se puede observar un claro predominio del área didáctico-instrumental (41.8 %), seguido del área sociopedagógica (25.5 %) y la histórico-filosófica (16.4 %). En proporción menor quedan los trabajos ubicados en el área psicopedagógica (12.7 %) y de investigación (3.6 %).⁶⁰⁰ Lo anterior puede apreciarse en la Gráfica N° 31.

GRAFICA N° 31
UBICACION DE LOS TRABAJOS RECEPCIONALES POR AREAS ACADEMICAS (1983-1998)



Fuente PEDAGOGIA SUAFyL (1983-1998) Archivo de la Comisión de Pedagogía del SUAFyL

⁶⁰⁰ Ver Anexo N° 38: Datos sobre la titulación en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, Tabla 73.

Finalmente pueden señalarse las siguientes observaciones. En conjunto, los trabajos recepcionales corresponden directamente con el perfil profesional definido a través de la propuesta curricular implantada para la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. En breve, la pedagogía universitaria estudiada a través de la licenciatura en la modalidad abierta se ha concretado en los diversos trabajos elaborados, destacando sin duda unas áreas más que otras. Esto último se relaciona de manera estrecha con el desarrollo del plan de estudios involucrado en la construcción institucional de la Carrera.

Convendrá desde luego, partir también de esta perspectiva para una reformulación curricular posterior, a fin de equilibrar la presencia y el peso de las diferentes áreas en una formación profesional más completa que la alcanzada hasta este momento.

CONSIDERACIONES FINALES.

El estudio de la formación profesional propuesto ha pretendido insistir en la importancia de un debate sobre la construcción de su problemática, pues más que un espacio de convergencia, la formación profesional puede situarse como el eje estructurador de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, entre los que se destacan los siguientes: los procesos socioeconómicos nacionales e internacionales, las políticas educativas verticales; las regulaciones institucionales; los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos; los procesos de gestión y toma de decisiones; los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular, y, las condiciones materiales del quehacer docente.

Si bien todos y cada uno de estos referentes son heterogéneos y se desarrollan en distintos niveles o momentos, coinciden necesariamente en el ámbito de la práctica educativa para determinarla. De ahí la importancia de conceptualizar la formación profesional, y remarcar su utilidad como herramienta conceptual para la construcción de la categoría que da soporte a este trabajo.

- **Sobre la categoría de “tendencias en la formación profesional”.**

En la primera parte del trabajo se propuso articular la noción de **tendencias** con el concepto de **formación profesional** en el contexto de la educación superior en México, abarcando un período de más de seis décadas. A partir de este enlace fue posible construir la categoría *ad hoc*: **tendencias en la formación profesional**, como la principal herramienta de análisis.

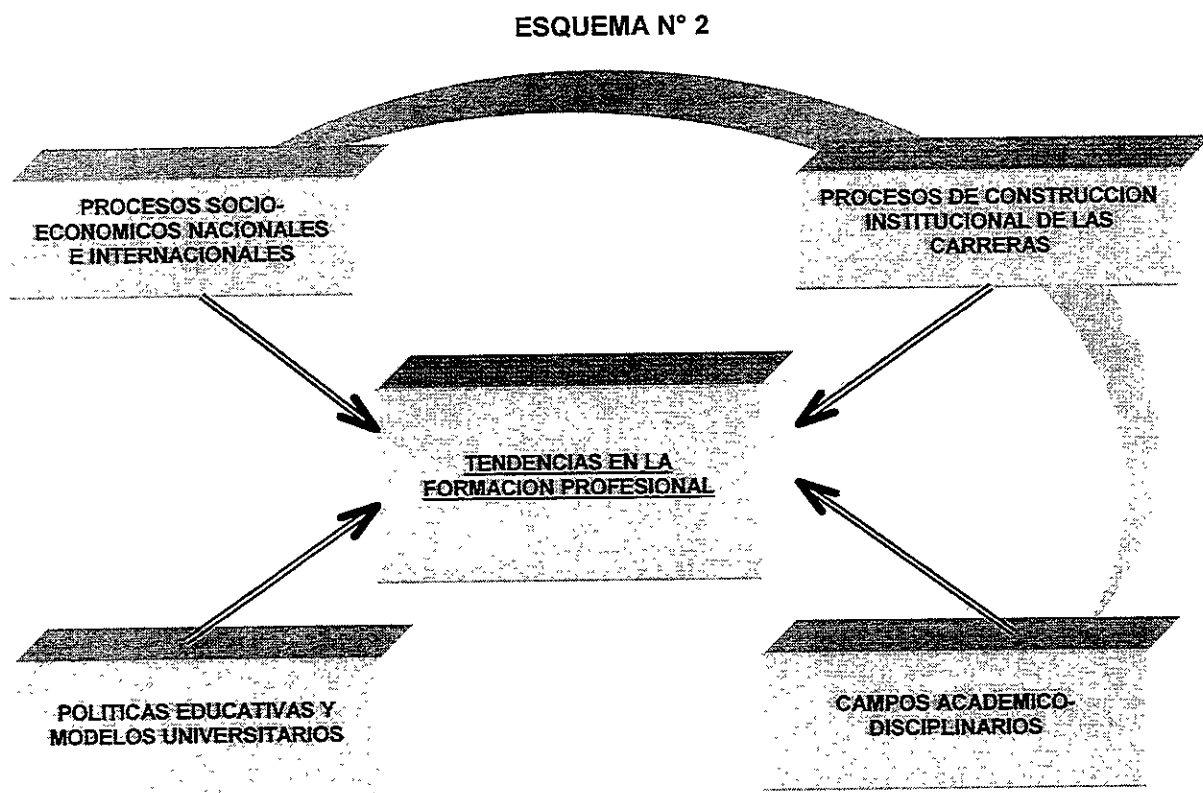
Ahora bien, con la utilización de esta herramienta se pretendió comprender en primer lugar la formación profesional universitaria en educación, vista a la luz de la trayectoria de la educación superior en el México contemporáneo. A su vez, la educación superior quedó situada en el contexto socioeconómico y político de los períodos históricos acotados. De tal manera se llegó a la caracterización de las cuatro tendencias formativas propuestas, mismas que constituyeron el marco o telón de fondo para el estudio de caso.

En la elaboración de esta parte del trabajo se observó por una parte, que la fijación de cortes o etapas a toda sucesión de hechos es en sí misma una acotación arbitraria. Sin embargo, por otra parte se comprobó que al realizar una revisión histórica guiada por categorías analíticas es posible trascender de la relación sistemática de unos hechos a otros, o la sustitución de ciertos elementos en juego.

En este sentido, al insistir en la delimitación de las tendencias en la formación profesional universitaria, esta idea requiere sustentarse en la articulación de múltiples aspectos algunos de los cuales se han mencionado ya: los modelos de desarrollo económico, social y político del país, en el marco de las políticas económicas internacionales; las condiciones sociohistóricas nacionales; las demandas de los actores sociales; el proyecto ideológico de determinado modelo de universidad; los juicios y la evaluación sobre la eficacia de la universidad derivada de patrones sociales, a su vez resultado de la confrontación de fuerzas políticas e ideológicas en

distintos momentos históricos; los modelos educativos nacionales y extranjeros y su influencia en los ámbitos intelectual y académico, y el origen, desarrollo e institucionalización de una carrera o disciplina y su resignificación como profesión.

En la representación del Esquema N° 2 se aprecia que la categoría *ad hoc* soportada desde esta heterogeneidad de referentes, más que un lugar de convergencia de temas puede situarse como un gozne articulador de procesos.



Así, al aplicar esta herramienta de análisis fue posible perfilar las tendencias formativas con mayor claridad analizando los diversos conjuntos de sucesos y su convergencia en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas. Lo anterior permitió concluir que en una determinada tendencia se da una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en momentos y espacios completamente diferentes. De ahí que se propusiera un desarrollo amplio (1930-1998), para situar en perspectiva el enlace entre las tendencias formativas tomando en cuenta los procesos de largo aliento en los que se inscriben (económicos, sociales, culturales, políticos, educativos, etcétera).

- **Sobre la formación profesional universitaria en educación.**

En el estudio de la formación profesional se pudo ubicar el debate recurrente en la educación universitaria en el cual se han confrontado dos posturas:

- a) La oposición entre la formación muy especializada, que pretende ajustar la producción universitaria, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo.
- b) La formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para educar un profesional capaz del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico.

Las respuestas se pueden resumir en esta idea: la formación profesional universitaria no necesariamente habrá de ser igual para todos los componentes del sistema de educación superior y las soluciones no son necesariamente dicotómicas.

Más aún, en el caso particular de la formación profesional universitaria en educación habría que matizar algunos puntos. Por ejemplo, la alternativa por una formación más orientada hacia la habilitación técnica, que crea la posibilidad de adaptarse a la evolución futura de la oferta de empleo, es ilusoriamente sencilla. Aquí se requiere de una investigación que más allá de las evoluciones de corto plazo del mercado del empleo, identifique los elementos permanentes característicos de campos profesionales más vastos con los que se vincula la intervención profesional del pedagogo.

De esta reflexión se desprenden a la vez dos retos pedagógicos. El primero consiste en diseñar un currículum que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, es decir, que resuelva precisamente la articulación entre los contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos de base y los contenidos relacionados con el desempeño laboral. El segundo se refiere a los elementos propiamente pedagógicos para establecer el acceso a los niveles teórico, práctico y técnico del campo disciplinario.

En la revisión sobre la formación universitaria en educación realizada en este trabajo, se aprecia a grandes rasgos que la formación profesional del pedagogo ha quedado circunscrita a una habilitación meramente técnica combinada con ciertas bases cognoscitivas tendentes a la prescripción. Este "corpus" se orienta más bien hacia un desempeño profesional igualmente condicionado por necesidades, demandas y exigencias de carácter laboral, político o coyuntural escasamente relacionadas con el desarrollo del campo de conocimiento de la disciplina. Retomando las precisiones conceptuales del primer capítulo, en estos términos la preparación universitaria del pedagogo no constituye una auténtica formación.

Sin embargo, es posible ofrecer alternativas. Así, ante la fuerte tendencia de formación profesional apoyada básicamente en la concepción de racionalidad técnico-instrumental y enmarcada en una visión positivista del conocimiento y de la ciencia, se insiste en recuperar la noción de formación desde la perspectiva humanista. Se trata entonces de situar en perspectiva la preparación profesional representativa de las últimas dos décadas, en la cual se ha fomentado la enseñanza de técnicas y aplicaciones prácticas de diversos conocimientos pedagógicos desligada del contexto general de una teoría del conocimiento. Posteriormente habría de insistirse en una preparación especializada (que no específica) basada en el desarrollo teórico-metodológico del campo disciplinario, es decir, en una dimensión intelectual cuyo horizonte sea más extenso y,

potencialmente, más apropiado para formular y abordar rigurosamente los problemas educativos y pedagógicos con un mayor compromiso histórico y social.

Algunos considerandos más específicos en relación con la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, como antecedente de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL, son los siguientes.

Tanto la carrera como la profesión han tenido un ingreso tardío al ámbito de las profesiones universitarias. Su origen se encuentra vinculado al normalismo y orientado hacia la docencia de los niveles medio y superior.

En sus inicios, la Carrera de Pedagogía se sirvió principalmente de los aportes de la filosofía neokantiana y la psicología experimental. De manera gradual y con el desarrollo de las ciencias sociales y la humanidades, se fueron incorporando enfoques diversos (sociológicos, históricos, técnicos, etcétera) en las propuestas curriculares posteriores. Una constante en la formación del pedagogo la constituyen los problemas de integración en el estudio de los fenómenos y procesos educativos, sin que a la fecha se vislumbre su abordaje desde una perspectiva multirreferencial y articulada.

De manera similar a lo que ocurre en otras licenciaturas en educación en las universidades públicas del país, la Carrera de Pedagogía se ha visto afectada por factores de tipo político-académico dentro y fuera del contexto institucional.

No obstante su reciente aparición en el campo de las profesiones modernas, la propuesta de formación de licenciado en pedagogía ha reportado, desde sus inicios, una demanda significativamente alta, con predominio de población femenina.

Por otra parte, puede apreciarse que aun cuando ha habido un desarrollo importante en el campo de la disciplina, hasta cierto punto autónomo del desarrollo de la Carrera en la Facultad, la formación profesional universitaria del pedagogo ha permanecido más vinculada a las inquietudes de las demandas laborales y las modas teóricas que se plantean en el ámbito de la formación de docentes, que a los avances disciplinarios.

En cuanto a los cambios introducidos al plan de estudios vía las asignaturas optativas, persiste el predominio de perfiles centrados en la habilitación del egresado como fin por excelencia. Tal es el caso de las asignaturas orientadas a la capacitación, computación, asesoría pedagógica, educación especial, etcétera. Por tanto, quedan con mucho menor peso los contenidos formativos que se inclinan por la reflexión disciplinaria (ya sea desde la filosofía, la sociología, la antropología, la historia, la economía, etcétera) acerca de los problemas pedagógicos y educativos.

• **Sobre la formación profesional en la licenciatura en Pedagogía del SUAFyL.**

Ligada al encuadre general de las tendencias formativas, la formación profesional del Licenciado en Pedagogía del SUAFyL tiene que situarse además en el contexto de la institucionalización de una nueva modalidad formativa y la creación de una nueva entidad: el sistema abierto en la UNAM y la División SUAFyL.

Así, el movimiento estudiantil del 68, la reforma universitaria, la reforma educativa nacional, la política educativa internacional y nacional, la transformación del escenario educativo mexicano, la participación de un gremio universitario en la esfera del poder político y

las tradiciones disciplinarias de la época son algunas de las condiciones socio-históricas que se relacionan con el surgimiento del SUA de la UNAM.

De hecho, el SUA forma parte de los procesos de reforma universitaria de principios de los setenta, impulsados por el entonces rector el Dr. Pablo González Casanova. Con la reforma universitaria de la Máxima Casa de Estudios se sistematizaron e implantaron las primeras propuestas de reforma educativa en México, como fueron la educación abierta, el bachillerato en ciencias y humanidades, la flexibilización de los procesos administrativos, y el impulso a nuevos programas y métodos de enseñanza, entre otros. En su conjunto constituyeron las primeras experiencias para impulsar la innovación, la expansión, la apertura de los servicios y la planeación educativa nacional.

En términos de proyecto educativo, el SUA se vinculó con la visión de un modelo de universidad distinto del tradicional y del modernizante, sin ser propiamente departamentalizado pero sí más ligado a la articulación del trabajo académico a partir de las disciplinas y los campos del conocimiento. Su desarrollo es parte del escenario educativo mexicano, el cual en ese momento atravesaba por fuertes y profundas transformaciones que derivaron en cambios muy generales como la reforma a la legislación mexicana sobre educación, hasta el impulso a las innovaciones en métodos de enseñanza y modalidades formativas novedosas.

En este sentido, la mirada hacia el campo de la pedagogía –en ese momento influida por la tecnología educativa- dio un nuevo aliento al conocimiento sobre lo educativo y ocupó un lugar importante, ante la búsqueda de orientaciones metodológicas que guiaran la intervención de las nuevas entidades institucionales de manera acertada y eficaz.

Sin embargo, con la renuncia de González Casanova y la llegada de G. Soberón a la rectoría en 1973, fue evidente la distorsión del proyecto original, dado que en ningún momento se puso en práctica el enlace entre la educación universitaria y los centros de trabajo como idea básica para la implantación de la educación universitaria extramuros tendente a la descentralización.

En su consolidación como organización institucional, el SUA heredó de su institución patrocinadora la estructura general (Secretaría General de la Rectoría y Consejo Asesor). En diferentes momentos de vida académica, el Sistema ha cambiado su posición y vinculación en el organigrama y, en correspondencia con la tradición burocrática universitaria, desarrollando incluso una estructura más numerosa y compleja en los últimos años.

Por otra parte, en la redefinición y consolidación del proyecto académico del SUA se combinó la estructura organizativa propia de la adscripción a la entidad institucional (Escuela y/o Facultad) que le brindó espacio y soporte, lo que en buena medida ha garantizado su implantación y desarrollo. Esta adscripción propició el ejercicio de una cierta autonomía por parte de los miembros de cada División, por cuanto a la gestión académica y administrativa del proyecto, pero al mismo tiempo generó importantes y distintas influencias en cada caso.

Así, dentro de esta variedad organizativa se observado como característica común de las Divisiones SUA el ejercicio de cierta la autonomía frente a la Coordinación SUA. Esta particularidad ha constituido una característica importante en la gestión interna de cada entidad en cuanto a la conformación de equipos de trabajo, en la gestión de estilos de trabajo y en el impulso de líneas específicas de desarrollo de la modalidad formativa.

En el marco de la política de reforma universitaria y de políticas institucionales posteriores que lo han mantenido relegado, el desarrollo de la actividad académica en el SUA, y en la diferentes Divisiones ha permitido lograr su permanencia más allá del rectorado que le dio origen. Asimismo, el reconocimiento de la entidad ante la comunidad universitaria ha implicado atender diversas exigencias, como es la formación académica de los participantes del SUA (docentes y alumnos) y la comprobación de la calidad y los niveles de productividad del Sistema. Actualmente, el SUA se encuentra en un proceso de transformación vinculado con proyectos de educación a distancia y de desarrollo de nuevas tecnologías comunicacionales que lo aleja cada vez más de la esencia del proyecto original.

Por cuanto a la creación del SUAFyL, la revisión de los procesos de construcción institucional de la nueva entidad académica incluye la ubicación de los líderes institucionales, la intervención de campos académicos-disciplinarios, la definición del modelo formativo y las características de las propuestas curriculares, la constitución de la planta académica, el crecimiento de la matrícula y la titulación.

El punto de partida para situar la institucionalización incluyó dos referentes básicos: los grupos sociales oficiales o tendientes precisamente a oficializarse de algún modo en la sociedad moderna: empresa, escuela, sindicato, etcétera; y, los sistemas de reglas que determinan formal y explícitamente la vida de esos grupos. Asimismo, los procesos de institucionalización se determinaron a partir de la cristalización continua de diversas normas o pautas, formas de organización y esquemas reguladores de los procedimientos de intercambio de los diversos bienes.

Así, se pudo caracterizar el proyecto académico de formación profesional definido con la institucionalización del SUAFyL, como proceso sustentado en un conjunto de valores, ideales y objetivos intelectuales compartidos, e históricamente situado en un contexto socioeconómico y cultural específico.

Otros aspectos sobresalientes fueron la definición de la estructura general organizativa, académica y administrativa de la División, acorde con la Facultad como institución universitaria que avaló el proyecto, así también la conformación de equipos de profesionales para desarrollar el trabajo académico que puso en marcha seis licenciaturas, entre ellas la de Pedagogía.

De este análisis se pudo apreciar cómo se definieron las estrategias de trabajo que llevaron a la consolidación del proyecto académico, basada principalmente en la instauración de esquemas organizativos específicos, el desarrollo de estilos de gestión de personas y grupos, la definición de patrones normativos para regular una nueva División, y en la producción y divulgación de conocimientos sobre la formación profesional en un modelo académico distinto, con sentido y significado propios.

En este sentido se concluye que el SUAFyL logró consolidar su proyecto institucional con un modelo en gran medida innovador en sus objetivos, funciones, estructura organizativa, enlace institucional. Por lo tanto, se trató de un proyecto sobre el cual no existían antecedentes ni en el ámbito universitario, ni en el de la educación pública oficial.

La consolidación se puede apreciar en la solidez que ha alcanzado la estructura organizativa en contraste con las otras Divisiones SUA, y en la relevancia de las aportaciones en metodología y materiales de estudio en otros espacios institucionales. Es por ello que se enfatiza que la División SUAFyL ha logrado la cristalización de un proyecto propio, no obstante, que en la actualidad y a pesar de la cobertura de servicios que ofrece, no cuenta con el

respaldo de las autoridades que podrían darle un decidido impulso para favorecer la formación de alto nivel y la eficiencia terminal.

De este proceso conviene enfatizar que los líderes institucionales fueron los directamente responsables de las acciones de gestión interna y los defensores del ejercicio autónomo de los proyectos. Así, se puede apreciar que, más allá de una estructura organizativa, la autoridad central recayó en la figura del Dr. Oscar Zorrilla Velázquez como líder institucional. El Dr. Zorrilla fue el responsable directo del diseño y la dirección del proyecto SUAFyL, y bajo su cargo se logró la consolidación del mismo. En tanto líder institucional, ejerció una supervisión rigurosa que mostró algunas variaciones importantes.

Por ejemplo, su participación resultó fundamental en las tareas de organización de la vida académica de la nueva entidad, en la distribución de funciones y tareas, en la definición de criterios y orientaciones generales, en el contenido de los proyectos de cada una de las carreras, así como en los resultados de los primeros años de arranque del SUAFyL y en la infraestructura que ha prevalecido hasta la fecha.

El Dr. Zorrilla concedió particular atención a la orientación de la producción académica, desde los aspectos metodológicos generales hasta los de mayor especificidad. Algunas de las tareas en las que se comprometió directamente fueron la reorientación teórico-metodológica que se consideró la más apropiada para el trabajo en tutorías, el diseño de materiales, la formación de los tutores, en fin, todo lo concerniente al desarrollo del modelo académico del SUAFyL, mostrando una preocupación notoria por la proyección y orientación académica del Departamento en el futuro.

En comparación con los académicos que le antecedieron y le sucedieron, la diferencia en cuanto al perfil profesional de estos líderes institucionales determinó las posibilidades de establecer mecanismos de proyección institucional que posibilitaran el desarrollo y la permanencia del proyecto más allá de la figura del Dr. Zorrilla. Así, se puede concluir que su labor fue fundamental en la consolidación de la alternativa que representa el modelo formativo del SUAFyL.

De las consideraciones anteriores acerca de la institucionalización del SUAFyL y el enlace con el planteamiento sobre los campos académico-disciplinarios se propuso la caracterización de la formación profesional en la Licenciatura en Pedagogía en esta entidad.

La perspectiva del campo académico-disciplinario permitió ubicar cómo las formas de abordar la educación y la pedagogía que configuraron conceptualmente la disciplina en ese momento determinaron los problemas de estudio formulados en términos de objetos, así como los conceptos y nociones utilizados para referirse a dichos problemas. Así también, esta perspectiva condicionó las formas propuestas para el abordaje de los procesos educacionales, los ejes ordenadores, las nociones y conceptos formulados y utilizados para explicar los procesos concernientes a la educación.

Es interesante observar también cómo el surgimiento, la introducción y la trayectoria de nuevas estructuras conceptuales con sus lógicas de razonamiento y sus modos de inteligibilidad en torno a los conocimientos sobre lo educativo en este ámbito académico, que se hicieron presentes en un momento posterior al inicio del SUAFyL, generaron situaciones que llevaron a desplazar no sólo los conocimientos anteriores sino a los actores que los representaron.

Así, fue posible situar la forma en la cual desde la pedagogía se planteó una lógica para pensar las propuestas curriculares, la metodología de estudio y, en un momento posterior, la perspectiva de la propia Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. El cambio conceptual repercutió sin duda en cambios metodológicos importantes que contribuyeron a la consolidación de estructura con la cual aún se sostiene el esquema expositivo de este modelo formativo.

Finalmente, algunas puntualizaciones que dan cuenta de la formación profesional en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL son las siguientes.

El proyecto académico de la Carrera data de 1972 y está basado en el modelo de la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado de la Facultad de Filosofía y Letras. Los objetivos, el perfil académico y las bases conceptuales de la disciplina que fundamentaron el nuevo plan correspondieron sin duda a las del plan de estudios del sistema escolarizado, que data de 1967. En el corpus discursivo de esta nueva propuesta curricular de pedagogía universitaria, se delimitaron cuatro niveles de conocimiento pedagógico: filosófico, teórico, metodológico y técnico aglutinados a partir de la formulación de preguntas o cuestiones básicas aunque sin llegar a apuntar a la construcción del objeto, a la delimitación del campo de conocimiento de la disciplina, o a la definición y articulación de ejes curriculares. Se trató, en todo caso, de una miscelánea de temas en una perspectiva de multidisciplinariedad.

Hacia finales de 1979, con los cambios de personal de la Comisión de Pedagogía y el vínculo con la Unidad de Asesoría Pedagógica se redefinieron los espacios de trabajo de los cuales surgieron cambios para la primer propuesta curricular. En otros momentos posteriores se plantearon también cambios importantes sin llegar a una reformulación de la propuesta curricular original. De entre los principales problemas detectados se destaca la escasa congruencia de contenidos debida a la hibridación de un modelo formalizado y la reorientación del proyecto académico de formación con bases teóricas y metodológicas distintas que, indudablemente, ha determinado la formación profesional del pedagogo en la modalidad abierta.

Otros de los aspectos vinculados con la caracterización de la formación profesional en esta modalidad son la constitución de la planta académica, las tendencias en el comportamiento de la matrícula y los índices y productos de la titulación.

En cuanto a la conformación de la planta académica para la carrera de Pedagogía, se aprecia su estrecha vinculación con la dinámica generada al interior de la Unidad de Asesoría Pedagógica, sobre todo en los primeros años de existencia del SUAFyL. Esta característica puede atribuirse a dos referentes concretos: los campos académico-disciplinarios y las redes institucionales.

Como rasgos básicos de su composición se señalan el predominio de profesores del sexo femenino, su integración a partir de cambios y permanencia de los docentes, su formación académica y desarrollo profesional. Actualmente, aunque en un número menor al del total de profesores con el que inició la Carrera, hay una mayor estabilidad y más alto nivel de compromiso con los procesos formativos del alumnado.

Respecto del comportamiento de la matrícula, se aprecia un crecimiento sostenido de la misma, y como rasgos básicos de su composición el predominio de la población femenina, del grupo de edad de comprendido entre 21 y 30 años, de población económicamente activa, con hijos y con dificultades de horario para acudir diariamente a clases. Aunque la proporción de

matrícula en relación con otras carreras ha disminuido, la población de Pedagogía representa un número importante en la matrícula total del SUA.

En cuanto a los trabajos de titulación como productos de la formación profesional y referentes de la consolidación institucional de la entidad, se observa que su elaboración queda estrechamente ligada a los contenidos y enfoques del plan de estudios vigente. El predominio de temáticas referidas a unas áreas en particular, en detrimento de otras no son sino el resultado del desequilibrio que prevalece en dicha propuesta.

* * *

Aquí concluye este trabajo y con él los esfuerzos de una etapa de poco más de cuatro años de preparación del mismo. En él se entretejen expectativas y compromisos con un espacio que, en lo personal, ha sido fuente y destino de encuentros y desencuentros académicos y sobre todo formativos. Con el tiempo se verán los frutos de este análisis que, por lo que toca al momento actual, ha permitido comprender en su más cercana aproximación las cualidades y limitaciones de una modalidad educativa sin precedente en la UNAM y en el resto de las instituciones de educación superior.

FUENTES CONSULTADAS

1. FUENTES BIBLIOGRAFICAS:

- AGUILAR VILLANUEVA, LUIS F. (1992). *La hechura de las políticas (Estudio Introductorio y edición)*. México: Miguel Angel Porrúa. Segunda Antología, p. 24.
- AGUILAR VILLANUEVA, LUIS F. (1988). "Neokantismo, teoría económica de C. Menger y otras fuentes". En: *Weber: la idea de ciencia social. Volumen I. La tradición*. México: Miguel Angel Porrúa. 270 p.
- ALBA, ALICIA DE (Comp.) (1991). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU. 177 p.
- ARCE, F., BAZAN, M., STAPPLES, A., TANCK, D. y J. Z. VAZQUEZ (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: SEP/El Colegio de México.
- ARDOINO, JACQUES. "Prefacio". En: LOBROT, MICHEL (1974). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*; tr. Rubén Masera. Buenos Aires: Humanitas. p. 7-33.
- AYALA ESPINO, JOSE et al. (1988). *Estado y desarrollo. La formación de la economía mixta mexicana (1920-1982)*. México: Fondo de Cultura Económica. 481 p.
- BARTOMEU, MONTSERRAT et al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*. México: UPN. 121 p. (Los Cuadernos del Acordeón, 16)
- BEN-DAVID, JOSEPH (1974). *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*; tr. Agustín Contín. México: Trillas. 250 p.
- BOJALIL JABER, LUIS FELIPE y GRACIELA MORALES LECHUGA (Comps.) (1994). *Las profesiones en México. N° 1*. México: UAM-X. 165 p.
- BOURDIEU, PIERRE (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Argentina: Folios Ediciones.
- BOURDIEU, PIERRE (1993). *Cosas dichas*; tr. Margarita Mizraji. Argentina: Gedisa. 203 p. (Col. El mamífero parlante)
- BOURDIEU, PIERRE (1991). *El sentido práctico*; tr. Alvaro Pazos. Madrid: Taurus Ediciones. 452 p.
- BOURDIEU, PIERRE (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit. 322 p.
- BOURDIEU, PIERRE (1990). *Sociología y cultura*; tr. Martha Pou. México: CONACULTA/Grijalbo. 317 p.

- BOURDIEU, PIERRE y LOÏC J. D. WACQUANT (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; tr. Hélène Levesque Dion. México: Grijalbo. 210 p.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: FLACSO. N° 381 106 p.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1985). *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: FLACSO. N° 381 106 p.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1988). "Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior". Chile: FLACSO. N° 381 106 p.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1989). "¿Pueden los intelectuales sentir pasión o tener interés por la democracia?" En: *Argumentos: estudios críticos sobre la sociedad*. México: UAM-A. p. 124-140.
- BRUNNER, JOSE JOAQUIN (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-A. 142 p.
- CASAS ARMENGOL, MIGUEL (1987). *Universidad sin clases. Educación a distancia en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CIRIGLIANO, GUSTAVO F. J. (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CLARK, BURTON (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. tr. Rollin Kent S. México: Universidad Futura/UAM-X. 320 p.
- CLEAVES, PETER S. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*. México: El Colegio de México. 244 p. (Jornadas, 107)
- CORRAL IÑIGO, ANTONIO, MARTINEZ MEDIANO, CATALINA et al. (1987). *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED.
- COSIO VILLEGAS, DANIEL et al. (1983). *Historia mínima de México*. México: El Colegio de México. 179 p.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1993). *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de los egresados universitarios (Tesis doctoral)*. México: UNAM/CESU. 150 p.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1993). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Argentina: Rei/Aique. 70 p.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1996). "Formación profesional. Problemas de una articulación entre economía y currículo". En: *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique. p. 55-71.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: UNAM/CESU. 140 p. (Col. Problemas Educativos en México).

- DIDRIKSSON, AXEL. "El complejo académico industrial. La universidad al borde del siglo XXI". En: DIDRIKSSON, AXEL (Coord.) (1992). *Prospectiva de la educación superior*. México: UNAM/CISE. 47-77 p.
- DIDRIKSSON, AXEL (1993). *La Universidad del Futuro. Un estudio sobre las relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México*. México: UNAM/CISE/DGAPA. 252 p.
- DUCOING W., PATRICIA (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*. México: UNAM/CESU.
- DUCOING W., PATRICIA (Coords.) (1996). *La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE. 361 p.
- DUCOING W., PATRICIA y AZUCENA RODRIGUEZ (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES. 361 p.
- DUCOING W., PATRICIA y MONIQUE LANDESMANN (Compiladoras y editoras) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: AFIRSE/UAH. 163 p.
- DUCOING W., PATRICIA y MONIQUE LANDESMANN (Coords.) (1996). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE. 361 p.
- DUCOING W., PATRICIA et al (1991). *La formación profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-1990*. México: UNAM/FFyL. 250 p.
- DUSSEL PETERS, ENRIQUE. et al. (1997). *Pensar globalmente y actuar regionalmente. Hacia un nuevo paradigma industrial para el siglo XXI*. México: UNAM/Jus. 527 p.
- EISENSTADT, SHMUEL (1975). "Instituciones sociales. I. Concepto. II. Estudio comparado". En: SILLS, DAVID L. (Director). *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales (Volumen 6)*. Madrid: Aguilar. p. 85-101.
- ELLIOT, PHILIP (1975). *Sociología de las profesiones*; tr. Esther Seivane Vázquez. Madrid: Tecnos. 170 p. (Col. de Ciencias Sociales. Serie Sociología)
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1994). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM. 593 p.
- FERRY, GILLES (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM/ENEP-I. 147 p.
- FRANKENA, WILLIAM K. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*; tr. Antonio Garza y Garza. México: UTEHA. 380 p.
- FOUCAULT, MICHEL (1996). *La arqueología del saber*; tr. Aurelio Garzón del Camino; 17 de. México: Siglo XXI. 355 p.

- FUENTES MOLINAR, OLAC (1987). *Educación y política en México*; 2 ed. México: Nueva Imagen. 214 p.
- GADAMER, HANS-GEORGE (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*; tr. Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito; 3 de. Salamanca: Sígueme. (Col. Hermeneia, 7)
- GARGANI, ALDO. "Introducción". En: GARGANI, ALDO (Coord.) (1983). *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México: Siglo XXI. p. 7-53.
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; tr. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata. 279 p. (Col. Pedagogía, Manuales).
- GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL y EMILIO TENTI FANFANI (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 202 p.
- GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL y JORGE MUNGUIA ESPITIA (1981). "Educación y estructura económica. Marco teórico y estado del arte de la investigación en México". En: *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos Base. Vol. I*. México: SEP. p. 47-85.
- GOMEZ VILLANUEVA, JOSE y ALFONSO HERNANDEZ GUERRERO (Comps.) (1995). *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. México: UNAM/ENEP Acatlán. 426 p. (Serie Antologías)
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO y HECTOR AGUILAR CAMIN (Coords.) (1993). *México ante la crisis. El contexto internacional y la crisis económica*; 6 ed. México: Siglo XXI. 436 p.
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO y ENRIQUE FLORESCANO (Coords.) (1991). *México hoy*, 14 ed. México: Siglo XXI. 419 p.
- GRANJA CASTRO, JOSEFINA (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana. 248 p. (Tesis de doctorado)
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO (1983). *El saber y el poder*. México: UAS. 225 p.
- GURTOV, MEL (1990). *Política humanista global*; tr. José Ma. Pomares. Barcelona: Pomares-Corredor. 286 p.
- GUTIERREZ SERRANO, NORMA GEORGINA (1997). *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México*. México: DIE/CINVESTAV. 238 p. (Tesis de maestría)
- HABERMAS, JÜRGEN (1989). *Ciencia y técnica como "ideología"*; tr. Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido. Madrid: Tecnos. 181 p.
- HABERMAS, JÜRGEN (1989). *Conocimiento e interés*; tr. Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. Madrid: Taurus. 348 p. (Col. Ensayistas, 163)

- HABERMAS, JÜRGEN (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*; tr. Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. Madrid: Taurus. 360 p. (Col. Ensayistas, 278)
- HABERMAS, JÜRGEN (1987). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*; tr. Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. Madrid: Taurus. 350 p. (Col. Ensayistas, 279)
- HANSEN, ROGER D. (1985) *La política del desarrollo mexicano*; tr. Clementina Zamora; 15 ed. México: Siglo XXI. 340 p.
- HIERRO, GRACIELA (1982). *Naturaleza y fines de la educación Superior*. México: ANUIES. 85 p.
- HOLMBERG, BÖRJE (1979). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HONORE, BERNARD (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*; tr. Ma. Teresa Palacios. Madrid: Narcea. 176 p. (Educación Hoy, Estudios)
- IBARROLA, MARÍA DE (1993). "Comentarios a las políticas de formación de recursos humanos propuestos por la CEPAL-UNESCO". En: *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*. México: UNAM/CONACyT. p. 101-189.
- IBARROLA, MARIA DE. "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación". En: GONZALEZ, G. y C. ORNELAS (Comps.) (1981). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: CEE. 11-30 p.
- KENT SERNA, ROLLIN. "El desarrollo de políticas de educación superior en México: 1960 a 1990". En: COURARD, HERNAN (Editor) (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: FLACSO. 341-396 p.
- LARROYO, FRANCISCO (1973). *Historia comparada de la educación en México*; 10 ed. México: Porrúa. 585 p.
- LARROYO, FRANCISCO (1952). *La ciencia de la educación*; 2 ed. México: Porrúa. 350 p.
- LARROYO, FRANCISCO (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*. México: UNAM. 366 p.
- LARROYO, FRANCISCO (1958). *Vida y profesión del pedagogo (Ediciones Filosofía y Letras, 22)*. México: UNAM. 117 p.
- LARROYO, FRANCISCO et al. (1971). *Fundamentos de la educación*; 3 ed. Buenos Aires: Eudeba/UNESCO. 420 p.
- LATAPI, PABLO (1982). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*; México: Nueva Imagen. 256 p.
- LATAPI, PABLO (1988). *Política educativa y valores nacionales*; 6 ed. México: Nueva Imagen. 235 p.

- LIPSMEIER, ANTONIUS, NOLKER, H. y E. SCHOENFELDT (1984). *Pedagogía de la formación profesional*; tr. Mireia Bonfill. México: Roca. 240 p.
- LOREY, DAVID. "La universidad y el desarrollo económico en México desde 1929". En: Anguiano, Arturo (Coord.) (1990). *La modernización de México*. México: UAM-X. p. 159-180.
- MARIN MENDEZ, DORA ELENA (1993). *La formación profesional y el currículum universitario*. México: Diana. 153 p.
- MARTINEZ MIGUELEZ, MIGUEL (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*; 2 ed. México: Trillas. 153 p.
- McCARTHY, THOMAS (1987). "Cap. 2. Conocimiento e interés". En: *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos. p. 75-153.
- MENDEZ SILVA, JOSE SILVESTRE (1990). *Fundamentos de economía*; 2 ed México: McGraw-Hill. 321 p.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER. "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México, dentro del contexto latinoamericano". En MENDOZA ROJAS, JAVIER. (Comp.) (1987). *Política educativa, planeación y universidad. Cinco aportaciones para su análisis*. México: CESU/UNAM. p. 9-34.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER. "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno de confrontación". En: POZAS H., RICARDO (Coord.) (1990). *Universidad Nacional y sociedad*. México: UNAM/CIIH. p. 283-382.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER et al. (1986). *La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria*. México: UNAM/CESU/Nuevomar. 218 p.
- MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos. 794 p.
- MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 683 p.
- MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 430 p.
- MENESES MORALES, ERNESTO et al. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel De la Madrid Hurtado*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. 607 p.

- MERTENS, LEONARD. "Equidad social y la propuesta de la CEPAL". En: DIDRIKSSON, AXEL (Coord.) (1992). *Prospectiva de la educación superior*. México: UNAM/CISE. 207-218 p.
- MEYER, LORENZO et al. (1979). *Ciencias Sociales en México. Desarrollo y perspectivas*. México: El Colegio de México. 1-72 p.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1995). *La nueva oferta pública de educación a distancia*. Madrid: CIDEAD.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Red. Revista de Educación a Distancia*. Madrid: CIDEAD, N° 4. 116 p.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Reforma de la Educación a Distancia*. Madrid: CIDEAD.
- MONTERO MONTERO, PILAR (Coord.) (1993). *Manual de formación en educación a distancia*. Madrid.
- NOT. LOUIS (1987). *Las pedagogías del conocimiento*; tr. Sergio René Madero Báez. México: Fondo de Cultura Económica. 496 p.
- NOVELO URDANIVIA, FEDERICO (1992). *La universidad pública mexicana y el neoliberalismo*. México: UAM-X. 84 p.
- OGBU, JOHN U. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: VELASCO MAILLO, HONORIO M. et al. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. p. 145-174. (Col. Estructuras y procesos, Serie Ciencias Sociales).
- OSORIO PAZ, SAUL (1986). *Reflexiones sobre el impacto de la crisis económica en América Central*. México: UNAM/IIIE. 180 p.
- PACHECO MENDEZ, TERESA y ANGEL DIAZ BARRIGA (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: UNAM/CESU. 86 p. (Cuadernos del CESU, 31)
- PACHECO MENDEZ, TERESA y ANGEL DIAZ BARRIGA (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: UNAM/CESU. 202 p.
- PALACIOS, JESUS (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*; 6 ed. Barcelona: Laia. 672 p. (Psicopedagogía/Papel 451).
- PAOLI BOLIO, J. F. (1991). *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México: UNAM/CIH/Porrúa. 325 p.
- PEÑA, G. DE LA e I. ROSENBLUETH. "Posibilidades de una educación paralela". En: GUEVARA NIEBLA GILBERTO (Comp.) (1981) *La crisis de la educación superior*. México: Nueva Imagen. 255-290 p.
- PEREZ, TERESA DE JESUS (1997). *Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México. Configuración de un campo disciplinario*. México: UNAM/CESU. 67 p.

- PUIGROSS, ADRIANA (1981). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen. 247 p.
- QUINTANILLA, SUSANA (Coord.) (1996). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Teoría y campo de la educación..* México: COMIE. 353 p.
- ROBLES, MARTHA (1985). *Educación y sociedad en la historia de México*; 8 ed. México: Siglo XXI. 262 p.
- RODRIGUEZ, ROBERTO y HUGO CASANOVA CARDIEL (Coords.) (1994). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: UNAM/CESU. 390 p.
- ROJAS MORENO, ILEANA et al. (1994). *Curso introductorio al SUA de la UNAM*; 2 ed. México, UNAM/SUA. 92 p.
- RUEDA BELTRAN, MARIO y MIGUEL ANGEL CAMPOS (Coords.) (1992). *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM/DGAPA/CISE. 398 p.
- SALVAT (1990). *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Barcelona: Salvat. 26 vols.
- SARABIA, BERNABE. "11.4. Documentos personales: historia de vida". En: GARCIA FERRANDO, MANUEL JESUS IBÁÑEZ y FRANCISCO ALVIRA (Comps.) (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. P. 187-208.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO (1996). *Historia social de la educación (Dos volúmenes)*; tr. Raymundo Barrera. México: IMCED. (Cuadernos del IMCED. Serie: Historia de la Educación, Nos. 8 y 17)
- SANTONI RUGIU, ANTONIO (1994). *Nostalgia del maestro artesano*; tr. Ma. Esther Aguirre Lora. México: UNAM/CESU. 224 p.
- SARRAMONA, JAIME (1975). *Tecnología de la enseñanza a distancia*. Barcelona: CEAC.
- SCHRIEWER, JÜRGEN (1991). "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia". En: *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. N° 291. p. 137-174.
- SCHULTZ, T. W. "Capital humano". En: SILLS, DAVID L. (Director) (1975). *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales (Volumen 2)*. Madrid: Aguilar. p. 154-164.
- TAYLOR, S. J. Y R. BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*; tr. Jorge Piatigorsky. Barcelona: Paidós. 250 p.
- TENTI, EMILIO (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México. 309 p.
- WITTRICK, MERLIN C. (1989) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*; tr. Gloria Vitale. Barcelona: Paidós Educador.

WOODS, PETER (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*; tr. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós. 190 p.

ZORRILLA ARENA L., SANTIAGO (1994). *Aspectos socioeconómicos de la problemática en México*; 4 ed. México: Limusa Noriega. 184 p.

2. DOCUMENTOS GENERALES:

BANCO MUNDIAL (1996). *Educación superior. Aprender de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Mundial. 16 p.

CARPIZO, JORGE (1986). *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. México: UNAM.

CEPAL (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO/OREALC. 269 p.

DUCOING W., PATRICIA (1994). "Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico global 1994". Documento interno.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACION Y EL DESARROLLO ECONOMICOS (1996). *Reseñas de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*.

PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Comisión mundial sobre educación para todos, 5-9 de marzo de 1990. 93 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP. 17 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1990). *Programa de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994 y 1995-2000)*. México: SEP. 100 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP. 172 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP. 202 p.

UNESCO (1995). *Documento de políticas para el cambio en educación superior*. París: UNESCO. p. 7-12.

3. PUBLICACIONES PERIODICAS:

ACUÑA, PATRICIA (1993). "Vinculación Universidad-Sector Productivo". En: *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES. p. 125-150.

- ALTBACH, PH. G. (1995). "Higher education, democracy and development: implications for newly industrialized countries." En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO. Vol 6, N° 2. p. 53-84. p. 3-26
- ANAYA DIAZ, ALFONSO (1982). "El proyecto educativo del Sistema de Universidad Abierta". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM, N° 19, Epoca II. p. 7-20.
- ANAYA DIAZ, ALFONSO (1981). "La Universidad Abierta y sus alternativas". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM, N° 5, Epoca II. p. 13-23.
- BARRON, CONCEPCION, ROJAS, ILEANA y ROSA MA. SANDOVAL (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE; N° 71. P. 65-74.
- CASILLAS, MIGUEL (1987). "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación". En: *Revista Sociológica*. México: UAM-X. 121-160 p.
- CENTRO EUROPEO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (1995). *Formación profesional. Revista Europea: Las competencias: el concepto y la realidad*. Berlín: CEDEFOP. N° 1. 75 p.
- CONSEJO COORDINADOR DE SISTEMAS ABIERTOS (1980). *Informe sobre los sistemas abiertos en la Educación Superior en México*. México: SEP.
- CONSEJO COORDINADOR DE SISTEMAS ABIERTOS DE EDUCACION SUPERIOR (1983). *Informe de los sistemas abiertos de educación media superior y superior*. México: SEP.
- CORDERA CAMPOS, RAFAEL. "El sistema de universidad abierta de la UNAM: una modalidad educativa para la crisis". En: *Revista Foro Universitario*. México, STUNAM, N° 74, Epoca II, enero de 1987, p. 35-42.
- CORONA TREVIÑO, LEONEL. "Educación, ciencia y tecnología: un escenario alternativo". En: BANCO NACIONAL DE COMERCIO EXTERIOR (1994). *Revista Comercio Exterior: La educación superior ante los desafíos de una economía abierta*. México, BNCE. Vol. 44, N° 3. p. 211-216.
- CHAVEZ G., FERNANDO J. (1987). "Liberalismo y política económica: el enfoque del Fondo Monetario Internacional". En: *Revista Análisis Económico*. México: UAM-Atz 19-23 p.
- DE LA FUENTE, JUAN RAMON (1991). "La investigación científica en la UNAM. Una visión de conjunto". En: *Revista Universidad de México*. México, N° 4646. p. 7-10.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1996). "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO". En: *Momento Económico*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas, N° 83. p. 2-7.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL (1989). "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, Vol. XIX, N° 2. P. 93-114.

- DIDRIKSSON, AXEL (1995). "Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de Integración". En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO. Vol 6, N° 2. p. 53-84.
- Editorial. "La Universidad Abierta". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM, N° 19, Epoca II, junio de 1982, p. 5-6.
- FUENTES MOLINAR, OLAC (1986). "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México". En: *Revista Crítica*. México: UAP, N° 26-27 p. 5-16.
- FUENTES MOLINAR, OLAC (1991). "Las cuestiones críticas en educación superior: una propuesta de agenda". En: *Revista Universidad Futura*. México: UAM-A. p. 2-9
- FUENTES MOLINAR, OLAC (1983). "Las épocas de la universidad mexicana". En: *Cuadernos políticos* N° 36. México: ERA. p. 47-55.
- GOMEZ VILLANUEVA, JOSE (1991). "Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones". En: *Revista Umbral*. México: Vol. XXI, N° 6. p. 23-40.
- GOMEZ CAMPO, VICTOR MANUEL (1983). "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional". En: *Revista Pensamiento Universitario*. México: UNAM/CESU. N° 60 p.. 4-51.
- GONZALEZ CASANOVA, HENRIQUE (1973). *Los métodos de enseñanza y la apertura de la Universidad*. México:UNAM/Delslinda. N° 47. 35 p.
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO (1976). "Carta al Consejo Editorial". En: *Cuadernos Políticos*. México: ERA. p. 94-102.
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO (1972). *El contexto político de la Reforma Universitaria. Algunas consideraciones sobre el caso de México*. México:UNAM/Delslinda. N° 18. 24 p.
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO (1991). "Las ciencias sociales en la UNAM". En: *Revista Universidad de México*. México, N° 4645. p. 35-39.
- GONZALEZ CASANOVA, PABLO (1991). "Los desafíos de las ciencias sociales hoy". En: *Revista Universidad de México*. México, N° 4646. p. 23-30.
- GONZALEZ RUIZ, JOSE ENRIQUE (1974). *La Universidad Abierta. El caso de México*. México:UNAM/Delslinda. N° 58. 24 p.
- GRATTAN, DONALD (1972). *¿Qué es la Universidad Abierta? El caso del Reino Unido*. México:UNAM/Delslinda. N° 36. 24 p.
- GROOTINGS, PETER. "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?". En: CEDEFOP (1994). *Formación profesional. Revista europea. Las competencias: el concepto y la realidad*, Berlín: CEDEFOP. N° 1. p. 5-7.
- GUEDEZ, VICTOR (1987). "Educación superior, educación a distancia y función tutorial". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM, N° 77, Epoca II. p. 23-32.

- GUTIERREZ PEREZ, ANTONIO (1991). "La globalización económica: alcances y límites". En: *Revista Universidad de México*. México: N° 4646. p. 12-14.
- HERNANDEZ MICHEL, SUSANA (1973). *El modelo mexicano de Universidad Abierta*. México:UNAM/Delslinde. N° 4. 34 p.
- HERRERA MARQUEZ, ALMA (1996). "Formación científico profesional: Propuesta para la Universidad Pública de México". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 71. p. 42-53.
- IANNI, OCTAVIO (1996). "Las ciencias sociales y la sociedad global". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 71. p. 3-9. (Traducción de Heriberta Castaños)
- IBARRA ROSALES, GUADALUPE (1993). "La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional". En: *Revista Perfiles Educativos*. México, UNAM/CISE. N° 59. p. 16-30.
- IBARROLA, MARIA y SONIA REYNAGA (1983). "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE. Vol. XIII, N° 3. p. 11-81.
- INCLAN ESPINOSA, CATALINA (1997). *Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad de Tamaulipas*. México: UNAM/FFyL. 129 p. (Tesis de maestría)
- KANZACIGIL, ALI (1991). "Las ciencias sociales en una perspectiva mundial". En: *Revista Universidad de México*. México, N° 4646. p. 22-27.
- KENT SERNA, ROLLIN (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990*. México: DIE/CINVESTAV/IPN. 45 p. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 21).
- LABASTIDA MARTIN DEL CAMPO, JULIO (1991). "Globalización, cultura y modernidad". En: *Revista Universidad de México*. México: N° 4646. p. 8-11.
- LATAPI, PABLO (1993). "El fin de la historia comienza: México definirá con Estados Unidos y Canadá su educación superior". En: *Revista Proceso*. México: N° 879. p. 7.
- LATAPI, PABLO (1972). "La Universidad Abierta Británica (Informes y notas)". En: *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México: CEE. N° 3, p. 118.
- LATAPI, PABLO (1972). "Primero el espíritu: las cuatro aperturas de la Universidad". En: *Periódico Excelsior*. México: 29 de febrero de 1972. p. 11.
- LATAPI, PABLO (1982). "Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, Vol. XII, N° 4. p. 59-74.
- LICHTENSZTEJN, SAMUEL (1987). "Políticas económicas neoliberales en América Latina". En: *Revista Análisis Económico*. México: UAM-ATZ. p. 265-290.

- MARIN MENDEZ, DORA ELENA y MA. ISABEL GALAN GIRAL (1986). "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE/CASE, N° 32. p. 38-47.
- MARUM ESPINOSA, ELIA (1997). "Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana". En: *Revista Perfiles Educativos (Tercera época)*. México: UNAM/CESU. Nos. 76/77. p. 105-115.
- MAURICE, MARC (1989). "Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales". En: *Revue Sociologie du travail. Les comparaisons internationales: théories et méthodes*. Paris: CNRS. p. 175-190. (Tr. Ileana
- MAZA, ENRIQUE (1993). "Reunión en Vancouver; Ernesto Zedillo, a la cabeza de la delegación mexicana. Con base en el TLC, Canadá, Estados Unidos y México negocian ya la estandarización de su educación superior". En: *Revista Proceso*. México: 6 de septiembre de 1993. N° 879. p. 6-9.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER (1988). "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano". En: MENDOZA ROJAS, JAVIER (Comp.). *Política educativa, planeación y universidad. Cinco aportaciones para su análisis*. México: UNAM/CESU. p. (Cuadernos del CESU,)
- MENDOZA ROJAS, JAVIER (1992). "El proyecto de modernización universitaria: continuidades y rupturas". En: *Revista de la educación superior*. México: ANUIES. p.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER (1981). "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, N° 12. p. 3-23.
- MILLAN B., PROCORO (1982). "Alcances y limitaciones del Sistema de Universidad Abierta". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM. N° 19, Epoca II. p. 21-28.
- MORENO MORENO, AUGUSTO y CUAUHEMOC VALDES OLMEDO (1981). *Apuntes sobre la educación superior por sistemas abiertos*. México: UNAM/Cuadernos de Planeación Universitaria. 40 p.
- MORENO MORENO, PRUDENCIANO (1997). "La vinculación educación-empleo y el PDE 1995-2000". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 75. p. 3-9.
- MORENO MORENO, PRUDENCIANO (1995). "Neoliberalismo económico y reforma educativa". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. N° 67. p. 3-8.
- MORENO MORENO, PRUDENCIANO (1996). "Una mancuerna estructural: tendencias económicas y formación de docentes". En: *Palabra y realidad del magisterio*. México: N° 0, p. 22-23.
- NEAVE, GUY (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988". En: *Revista Universidad Futura*. México: UAM/A. Vol. 2, N° 5. p. 4-16.

- PASILLAS VALDEZ, MIGUEL ANGEL (1992). "Pedagogía, educación y formación". En: *Revista de Acatlán. Multidisciplina*. México: UNAM/ENEP-Acatlán. N° 1. p. 142-145.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (1979). "Universidad Abierta (Informes y notas)". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE. N° 1, p. 134.
- RAMIREZ BONILLA, JUAN JOSE (1995). "Educación y desarrollo económico en la región del Pacífico asiático: las experiencias de Taiwán y Malasia". En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO. Vol 6, N° 2. p. 27-52.
- RODRIGUEZ, ROBERTO (1995). "Universidad y globalización en América Latina". En: *Educación superior y sociedad*. En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO. Vol 6, N° 2. p. 143-148.
- ROJAS MORENO, ILEANA et al. (1995) "La asesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos". En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED/AIESAD. Vol. VII -N° 2. p. 69-77. ISSN -0214-3992.
- RUIZ LARRAGUIVEL, ESTELA (1996). "Expansión y diferenciación institucional en la educación tecnológica en México. Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, Enero-Marzo 1996 N° 71. p. 19-29.
- SANCHEZ AZCONA, JORGE (1991). "Modernidad: economía, poder y educación". En: *Revista Universidad de México*. México: N° 4646. p. 54-59.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1982). *Informe de los sistemas abiertos de educación superior*. México: SEP.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1988). *Tesis en educación. Catálogo*. México: SEP/SEIC/CEE. 168 p.
- SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (1988). *Reflexiones*. México: UNAM. 86 p.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO (1987). "Educación a distancia y distintos fines educativos". En: *Revista Foro Universitario*. México: STUNAM, N° 77, Epoca II. p. 33-48.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1991-1996). *Agendas estadísticas*. México: UNAM.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1956). *Guía de carreras universitarias*. México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1972). *Guía de carreras*. México: UNAM.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1980). *Guía de carreras*. México: UNAM.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1994). *Guía de carreras*. México: UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1983). *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972*. México: UNAM/CH/CESU. 220 p.(Prólogo y selección de documentos: Jorge Pinto Mazal)

4. TRABAJOS RECEPCIONALES:

AREVALO G., VIRGINIA e IRENE GALINDO (1994). *La relación maestro-alumno. Estudio etnográfico de dos grupos en el SUAFyL Pedagogía*. México: UNAM/FFyL. (Tesis conjunta de licenciatura).

JARA ARANCIBIA, GEMA y MICHELLE MORAYTA RAMIREZ (1990). *Formación de tutores en el Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México: Una propuesta*. México: UNAM/FFyL. (Tesis conjunta de licenciatura)

NAHON VASQUEZ, ROSA ALBA (1993) *La situación social femenina y su repercusión en la formación profesional. El caso de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UNAM/FFyL. (Tesina de licenciatura).

PIÑA JIMENEZ, IRMA (1981). *La evaluación del currículo. Un anteproyecto para su evaluación en la Licenciatura de Letras Hispánicas del SUAFyL*. México: UNAM/FFyL. (Tesina de licenciatura).

ROJAS MORENO, ILEANA (1985). *La evaluación del aprendizaje en el currículo único de primaria intensiva para adultos. Una reflexión a partir del modelo PRIAD-INEA*. México: UNAM/FFyL. (Tesina de licenciatura).

SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA (1981). *Lineamientos para una metodología de trabajo grupal aplicable al Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM/FFyL. (Tesina de licenciatura).

SOLANO RAMIREZ, MAGDALENA (1995). *Análisis de los materiales de estudio utilizados en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM*. México: UNAM/FFyL. (Tesis de licenciatura).

5. MEMORIAS DE EVENTOS:

AGUIRRE, MARIA ESTHER y ROSA MARIA SANDOVAL. "El currículo formalizado y el currículo vivido en el Colegio de Pedagogía". En: BARRON TIRADO, C. y B. R. BAUTISTA MELO (Comps.) (1986). *Memoria del Foro Análisis del currículum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón*. México: UNAM/ENEP-Aragón. 8-24 p.

BARBA MARTIN, LETICIA y MARGARITA VERA CARREÑO. "Formación de tutores en el SUAFyL". En: UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (1992). *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica. Memoria*. México: 20 p.

- BARTOMEU, MONTSERRAT et al. (1996). *En nombre de la pedagogía*. México: UPN. 150 p. (Memoria del Coloquio "Identidad de la Pedagogía: interrogantes y respuestas", Colección Archivos).
- CORDERA CAMPOS, RAFAEL et al. (Coords.) (1996). *Transición mexicana. Ciclo de mesas redondas realizadas en el Auditorio Alfonso Caso*. México: UNAM, 320 p.
- GRANJA CASTRO, JOSEFINA (1994). "Tendencias en la selección escolar a nivel superior en México: 1960-1990". En: *Seminario Internacional La Universidad Latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*. México: UIA. 20 p.
- FURLAN, ALFREDO (1994). "La enseñanza de la pedagogía en las universidades". México: UNAM. 30 p.
- FURLAN, A. y M. PASILLAS (1994). "Dos miradas sobre la pedagogía como intervención". En: *Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy*. México: UNAM/FFyL, 1994, p. 273-289.
- RODRIGUEZ OUSSET, AZUCENA. "Curriculum y sistema de enseñanza abierta". En: BARRON, CONCEPCION et al. (1982). *Encuentro sobre diseño curricular*. México, UNAM/ENEP-Aragón. 15-31 p.
- ROJAS MORENO, ILEANA (1994). "Comunicación Educativa. Bases para una propuesta de estructuración curricular en la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL". En: *Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy*. México: UNAM/FFyL. p. 199-220.
- ROJAS MORENO, ILEANA (1992). "Los materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Una reflexión sobre sus posibilidades de desarrollo e innovación". En: *Memorias de la Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI*. México: UNAM. p. 177-186.
- ROJAS MORENO, ILEANA et al. (1994). "Consideraciones para la realización de estudios sistemáticos sobre los alumnos del Sistema Universidad Abierta" En: *Memoria de la Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia*. México: UNAM/SUA.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1992). *IV. Reunión Nacional. Educación Abierta y a Distancia*. México: 360 p.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1994). *Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia. Criterios e indicadores de calidad de la Educación Superior Abierta y a Distancia. Ponencias*. México: UNAM.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1995). *Sexto Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. La Formación de Expertos en Educación a Distancia en el Marco de la Integración Iberoamericana. Documentos previos de discusión temática*. México: UNAM. 344 p.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (1992). *Simposium Internacional Perspectivas de la Educación Abierta y a Distancia para el Siglo XXI*. México: UNAM. 302 p.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA (1990-1995). *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED/AIESAD.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (1981). *Memoria. Encuentro de Educación Abierta*. México: UPN/Unidad SEAD 095. 273 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (1992). *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica. Memoria*. México: 237 p.

6. FUENTES DOCUMENTALES:

a) Archivos hemerográficos y documentales:

1. Comisión de Pedagogía del SUAFyL.
2. Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL:
3. Unidad de Servicios Escolares del SUAFyL.
4. Delegación Administrativa del SUAFyL.
5. Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras.
6. Oficina de Servicios Escolares de la Facultad de Filosofía y Letras.
7. Sala de Atención a Profesores.
8. Compilación hemerográfica del Mtro. Jaime Cortés Arellano.
9. Biblioteca del SUAFyL.
10. Biblioteca de la Coordinación General del SUA de la UNAM

b) Documentos y publicaciones internas:

ABASGOITIA, EDITH y AZUCENA RODRIGUEZ (1977) "Actividades de aprendizaje". En: *Curso para tutores del SUAFyL. Documento de trabajo N° 3*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 12 p.

BARRERA PEREZ, REFUGIO et al.(1992) "Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía del SUAFyL: Análisis y propuesta preliminar". México: SUAFyL/Comisión de Pedagogía. 56 p.

BARRERA, REFUGIO, ROJAS, ILEANA, SANDOVAL, ROSA MARIA, et al. (1988). "La carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Trabajo elaborado para los Seminarios de Diagnóstico para el Congreso Universitario". México: SUAFyL/Comisión de Pedagogía. 31 p. (Documento en fotocopia)

"CUAED. Diplomados, cursos y seminarios". En: <http://pompeya.cuaed.unam.mx> (Dirección electrónica, 29/09/98, 22:49 hrs)

- “CUAED. Organigrama y Estadísticas”. En: <http://pompeya.cuaed.unam.mx> (Dirección electrónica, 29/09/98, 22:49 hrs)
- DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (s/f). “Documento sobre sistemas educativos abiertos”.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1979). *1970-1978. Informe de la administración de su director el Dr. Ricardo Guerra*. México: UNAM/FFyL. 15 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1984). “Materias que se revalidan o acreditan entre los planes de estudios del Sistema Regular y el Sistema Universidad Abierta. Carrera de Pedagogía, Plan 1979”. México: UNAM/FFyL. 8 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1979). *Organización académica 1979-1989*. México: UNAM/FFyL. 75 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). “Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario”. México: UNAM/FFyL. 220 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). “Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario. Descripción de las materias de la Licenciatura en Pedagogía, 1977”. México: UNAM/FFyL. 30 p.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA (1978). “Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario. Tabla de equivalencias y créditos del plan de estudios de 1977”. México: UNAM/FFyL. 12 p.
- GARCIA LASCURAIN, MARIA ANTONIETA (1972). “El concepto de educación abierta”. México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 8 p. (Documento en fotocopia)
- GARCIA LASCURAIN, MARIA ANTONIETA (1974). *La Universidad Abierta de Gran Bretaña*. México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 45 p.
- GOMEZ MONTERO, ROSSANA. “Objetivos generales de la Universidad Abierta”. México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 6 p. (Documento en fotocopia)
- GONZALEZ CASANOVA, HENRIQUE (1972). “El sistema Universidad Abierta como proceso de reforma académica de la UNAM”. México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 7 p. (Documento en fotocopia)
- GONZALEZ CASANOVA, HENRIQUE y MANUEL PEREZ ROCHA (1971). “La Universidad Abierta. Anteproyecto para su planeación”. México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 22 de septiembre de 1971. 6 p. (Documento en fotocopia)
- HERNANDEZ MICHEL, SUSANA (1975). *Proposición concreta para la Universidad Abierta*. México: UNAM/CNME. 165 p.

- JIMENEZ, BLANCA y ANA MARIA OEHLER (1980). *El Sistema Universidad Abierta*. México: UNAM/CSUA. 107 p.
- PEREZ ROCHA, MANUEL (1971). "Reestructuración académica". México: UNAM/Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. 19 de octubre de 1972. 13 p. (Documento en fotocopia)
- RODRIGUEZ, AZUCENA (1980). "Aspectos que comprende la guía de estudio". México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 21 p. (Documento en fotocopia)
- RODRIGUEZ, AZUCENA (1977). "Sugerencias para la utilización de técnicas grupales en las tutorías". En: *Curso para tutores del SUAFyL Documento de trabajo N° 4*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 2 p. (Documento en fotocopia)
- RODRIGUEZ, AZUCENA (1980). "Influencias teóricas en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje". México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 15 p. (Documento en fotocopia)
- RODRIGUEZ, AZUCENA y JAIME E. CORTES (1980). "Sistema Universidad Abierta. Estructura y operación". En: *Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: UNAM/FFyL. 3ª. Época, Año 1, N° 3. p. 41-47.
- ROJAS MORENO, ILEANA y ROSA MA. SANDOVAL MONTAÑO (1996). *Evaluación del currículum formal de la Maestría en Tecnología Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Documento Base y Anexos)*. México: ILCE/OEA/PROMESUP. Dos volúmenes.
- ROJAS MORENO, ILEANA, SANDOVAL M., ROSA MARIA Y MARGARITA VERA C. (1993). "El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras". México: SUAFyL/Comisión de Pedagogía. 15 p. (Documento en fotocopia)
- SEP (1981). *Enlace. Organo del Secretariado Conjunto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior*. México: SEP. Vol. II, N° 13, 20 p.
- SEP (1981). "Sistemas abiertos en la Educación Superior". En: *Enlace. Organo del Secretariado Conjunto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior*. México: SEP. Vol. II, N° 17, p. 6-7.
- SUA (1996). *Boletín*. México: UNAM/CSUA. Año 1, N° 0. 11 p.
- SUA (1983). *Información general*. México: UNAM/CSUA. 40 p.
- SUA (1989). *Información general*. México: UNAM/CSUA. 54 p.
- SUA (1992). *Información general*; 2 ed. México: UNAM/CSUA. 65 p.
- SUA (1994). *Sistema Universidad Abierta, mejor educación para más. Información general*; 5 ed. México: UNAM/CSUA. 60 p.
- SUAFyL (1987). *Boletín bimestral del Sistema de Universidad Abierta*. México: UNAM.

- SUAFyL (1978). "Descripción de labores y responsabilidades del SUA". México: SUAFyL. 10 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1994, 1998). "Datos sobre el personal académico del SUAFyL (1976-1998)". México: SUAFyL/Delegación Administrativa. (Documentos en fotocopia)
- SUAFyL (1994). "Estudios estadísticos del alumnado de primer ingreso al SUAFyL (1978-1994)". México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 45 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1979). *Folleto informativo*. México: SUAFyL. 28 p.
- SUAFyL (1977). "Materiales de estudio". En: *Curso para tutores del SUAFyL Documento de trabajo N° 2*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 12 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1977). "Metodología del SUAFyL". En: *Curso para tutores del SUAFyL*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 5 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1978). "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio". México: SUAFyL. 8 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1995). "Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta". México: SUAFyL/Comisión de Pedagogía. 105 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1977). "¿Qué es la tutoría". En: *Curso para tutores del SUAFyL Documento de trabajo N° 2*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 12 p. (Documento en fotocopia)
- SUAFyL (1983). "Sobre la organización de los temarios y la selección del tema por parte del alumno de cada carrera. Pedagogía". México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 18 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM (1997). "Acuerdo que reorganiza la Estructura Administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 11ª. Época, N° 3,077, 6 de febrero de 1997. (Suplemento especial)
- UNAM (1990). "Acuerdos del Congreso Universitario". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. N° 1,130, 6 de julio de 1990. (Suplemento especial)
- UNAM (1997). "Acuerdos del Consejo Universitario, de su sesión del 2 de diciembre. Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al Ingreso, la Permanencia y los Exámenes". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 11ª. Época, N° 3,152, 8 de diciembre de 1997. p. 14-15.
- UNAM (1971). "Ante los retos que impone la educación. Discurso en la XIII Asamblea de ANUIES". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 3ª. Época, Vol. II, N° 25, 21 de abril de 1971. p. 1-4.

- UNAM (1971). "Conceptos del Rector de la UNAM sobre Reforma Universitaria". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 3ª. Época, Vol. III, 27 de agosto de 1971. p. 1-3.
- UNAM. (1997) *Diagramas estructurales y funciones de las dependencias universitarias*. México: UNAM.
- UNAM (1981). "El Sistema de Universidad Abierta, medio renovador de la enseñanza". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. Cuarta época, Vol. V, N° 11, 12 febrero de 1981. p. 15.
- UNAM (1997). "En la Coordinación de Universidad Abierta se nombran directores". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 11ª. Época, N° 3,094, 14 de abril de 1997. p. 6.
- UNAM (1972). *Gaceta UNAM*. Número extraordinario, 26 febrero de 1972, 6 p.
- UNAM (1978). *Gaceta UNAM*. 12ª. Época, Vol VI, 11 de junio de 1978, p. 5.
- UNAM (1985). *Gaceta UNAM*. 7ª. Época, Vol III, N° 22, 18 de marzo de 1985, p. 3, 28.
- UNAM (1985). *Gaceta UNAM*. 8ª. Época, Vol I, N° 27, 29 de julio de 1985, p. 5, 30.
- UNAM (1986). *Gaceta UNAM*. 8ª. Época, Vol II, N° 6, 23 de enero de 1986, p. 3.
- UNAM (1974). "Nombramientos en la Facultad de Filosofía y Letras". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 3ª. Época, Vol. VII, N° 12, 4 de enero de 1974. p. 2.
- UNAM (1972). "Palabras del Sr. Rector Pablo González Casanova ante el H. Consejo Universitario sobre el proyecto de Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM". En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM. 3ª. Época, Vol. IV, 19 de octubre de 1972. p. 13.
- UNAM (1972). "Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Algunos aspectos fundamentales". En: *Gaceta UNAM*. Número extraordinario, 26 febrero de 1972, 4 p.
- UNAM. COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA (1972). *Cómo estudiar. Una guía para estudiar en la Universidad Abierta*. México: UNAM/CNME. 75 p.
- UNAM. COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA (1972). *Curso de sistematización de la Enseñanza. Tres Volúmenes: I. Especificación y selección de objetivos de aprendizaje; II. Evaluación del aprendizaje; III. Métodos de enseñanza*. México: UNAM/CNME.
- UNAM. COORDINACION GENERAL DEL SUA (1978). "Programa de trabajo de Escuelas y Facultades". México,: UNAM/CSUA. 25 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. CSUA (1992). "Informe de actividades 1991 y Programa de trabajo 1992". México,: UNAM/CSUA. 36 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. CSUA (1982). "Manual de organización de la Coordinación del Sistema Universidad Abierta". México,: UNAM/CSUA. 21 p. (Documento en fotocopia)

- UNAM. CSUA (1982). "Proyecto de planeación". México,: UNAM/CSUA. 10 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. CSUA (1982). "SUA 82". México,: UNAM/CSUA. 18 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. CUAED (1998). *Programa de trabajo 1998*. México,: UNAM/CUAED. 25 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (1973). "Algunos datos en torno a los sistemas abiertos en otras naciones". México: UNAM/DGCE. 10 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (1973). "Documento sobre sistemas educativos abiertos". México: UNAM/DGCE. 23 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (1973). "El Sistema Universidad Abierta de la UNAM". México: UNAM/DGCE. 40 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (1973). "Fundamentos del Sistema de Universidad Abierta". México: UNAM/DGCE. 3 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE COORDINACION EDUCATIVA (1973). "SUA UNAM". México: UNAM/DGCE. 30 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. DIRECCION GENERAL DE PLANEACION (1976). "El Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consideraciones Preliminares". México: UNAM/DGP. 27 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1974). "Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras". México: UNAM/FFyL. 3 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1974). "Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras". México: UNAM/FFyL. 7 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. SG. CSUA (1983). *Evaluación del Sistema Universidad Abierta*. México,: UNAM/CSUA. 13 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. SG. CSUA (1983). *Evaluación del Sistema Universidad Abierta. Anexos*. México,: UNAM/CSUA. 112 p.
- UNAM. SG. CUAED (1998). *Programa de transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación actual. Cuaderno de Trabajo 2*. México,: UNAM/CUAED. 35 p. (documento en fotocopia)
- UNAM. SECRETARIA DE LA RECTORIA (1972). "Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM". México: UNAM. 7 de febrero de 1972 15 p.

UNAM. SECRETARIA DE LA RECTORIA (1972). "Exposición de motivos". México: UNAM. 7 de febrero de 1972 3 p.

UNAM. SECRETARIA DE LA RECTORIA (1972). "Sistema de Universidad Abierta". En: *Siete días*. México: UNAM. N° 90. Lunes 29 de agosto de 1977.

ZORRILLA, OSCAR (1980). "El Sistema Universidad Abierta". En: *Perspectiva. Nuevo boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: UNAM/FFyL. 3ª. Época, Año 1, N° 3. p. 20-22.

c) Materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía:

Guías de estudio, Programas analíticos y Antologías de lecturas de materiales de estudio vigentes y no vigentes (1977-1998).

d) Expedientes del personal académico revisados:

De la Delegación Administrativa del SUAFyL:

AGUIRRE Y RIVERA, SUSANA DEL SAGRADO CORAZON
BALZARETTI MARTINEZ, MARIANA
BARRERA PEREZ, MARIA DEL REFUGIO
BELLIDO CASTAÑOS, MARIA ESMERALDA
CANUDAS GONZALEZ, HILDA MATILDE
DUCOING WATTY, ADRIANA
ECHAVARRI, MARIA DE LOS ANGELES
FANJUL PEÑA, MARINA
GOMEZ SOLLANO, MARCELA
GONZALEZ GENTILE, ROBERTO
GUILLEN NIEMEYER, BENITO
GUTIERREZ CHAPARRO, JOSÉ LUIS
HERNANDEZ, MARIA DE LA LUZ
HIERRO PEREZ, GRACIELA
JELINECK, RAQUEL
JIMENEZ LOZANO, BLANCA LUISA
LEIVA MÜLLER, EDUARDO
LOPEZ GAYTAN, RAFAEL
MARTINEZ HERNANDEZ ANA MARIA DEL PILAR
MEDINA HERNANDEZ, ANDRES
MELENDEZ SOLIS, JUAN NATALIO
MORENO OSORNIO, LETICIA
ORELLANA VILLERS, ERNESTO
ORTIZ CARDENAS, JAVIER
PASCUAL BLANCO, YOLANDA
PEREZ LOPEZ, FLOR MARINA
PETRIZ ELVIRA, MARIA DEL ROSARIO
PILA JIMENEZ. IRMA

RODRIGUEZ OUSSET, AZUCENA DEL HUERTO
ROJAS MORENO, MARIA LUISA ILEANA
ROJO CHAVEZ, LAURA ELENA
ROMO HERNANDEZ, AZUCENA
SAMANIEGO ARAUJO, MARIA DE LA CRUZ
SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA
SILVA, MARIA DE LA PAZ
SQUARZON ASTARLOA, ELENA
SUAREZ DEL SOLAR, BEATRIZ
TORRES, MARIA DEL CARMEN
VERA CARREÑO, MARGARITA
YUREN CAMARENA, MARIA TERESA

De la Oficina de Archivo y Correspondencia de la Facultad de Filosofía y Letras:

BENITEZ GROBET, LAURA
CABALLERO PEREZ, ROBERTO
DE GORTARI, ELI
DUCOING WATTY, LILLY PATRICIA
MENENDEZ MENENDEZ, LIBERTAD
MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE
ZORRILLA VELAZQUEZ, OSCAR

e) Personal académico entrevistado:

AGUIRRE LORA, MA. ESTHER. Investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Elaboradora de material de estudio para la Carrera de Pedagogía del SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 25 de junio de 1997.

BALZARETTI MARTINEZ, MARIANA. Tutora de la Carrera de Pedagogía en la División SUAFyL. 14 de diciembre de 1994.

BARBA MARTIN, LETICIA. Investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Ex-integrante de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Ex-tutora de la Carrera de Letras Hispánicas en la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

CABALLERO PEREZ, ROBERTO: Profesor de Carrera de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Ex-coordinador de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Elaborador de materiales de estudio para la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 30 de enero de 1995.

CORTES ARELLANO, JAIME E. Profesor de Carrera de Tiempo Completo de la Carrera de Letras Hispánicas en la División SUAFyL. Ex-secretario Académico de la División SUAFyL. Ex-secretario Académico de la Coordinación General del SUA de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 9 de diciembre de 1994).

- DUCOING WATTY, PATRICIA. Profesora de Carrera del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Tutora y elaboradora de materiales de estudio para la Carrera de Pedagogía en la División SUAFyL. Ex-integrante de la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL. Ex-coordinadora del Colegio de Pedagogía de la FFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 26 de enero de 1995.
- FURLAN MALAMUD, ALFREDO. Investigador en la ENEP-Iztacala de la UNAM y docente de la licenciatura y el posgrado de Pedagogía de la FFyL. Entrevistado por: Concepción Barrón Tirado e Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 4 de noviembre de 1996.
- GOMEZ SOLLANO, MARCELA. Profesora de Carrera de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Ex-tutora de la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Elaboradora de materiales de estudio para la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 27 de febrero de 1995.
- GUERRA TREVIÑO, MARTA ELENA. Licenciada en Letras Inglesas egresada de la División SUAFyL. Responsable del Departamento de Idiomas y Servicio Social de la División SUAFyL. Ex-secretaria Académica de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 12 de diciembre de 1994.
- HAYASHI MARTINEZ, MARIA DE LA LUZ. Responsable de la Unidad de Servicios Escolares de la División SUAFyL. Tutora de la División SUA-Economía de la UNAM. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 14 de diciembre de 1994.
- HERNANDEZ, MARIA DE LA LUZ. Licenciada en Pedagogía egresada de la División SUAFyL. Tutora de la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 5 de diciembre de 1994.
- HERRERO RICAÑO, RODOLFO. Ex-coordinador General del SUA de la UNAM. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 25 de febrero de 1995.
- HIERRO PEREZ, GRACIELA. Elaboradora de materiales de estudio para la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Ex-tutora de la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Ex-jefa de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 8 de diciembre de 1994.
- LOPEZ SUAREZ, HORACIO. Profesor de Carrera de Tiempo Completo del Colegio de Letras Hispánicas de la FFyL de la UNAM. Tutor de la Carrera de Letras Hispánicas de la División SUAFyL. Ex-coordinador de la Unidad de Evaluación del SUAFyL. Ex-jefe de la División SUAFyL. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE. Profesor de Carrera de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Ex-secretario Académico de la División SUAFyL. Ex-Jefe de la División SUAFyL. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 31 de enero de 1995.
- PIÑA JIMENEZ, IRMA. Profesora de Carrera de Tiempo Completo y Co-responsable de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUA de la ENEO de la UNAM. Tutora y elaboradora de materiales de la Carrera de Pedagogía de la División SUAFyL. Ex-

integrante de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 8 de diciembre de 1994.

REYES LOPEZ, PEDRO JOEL. Profesor de Asignatura de la Carrera de Filosofía de la División SUAFyL. Ex-secretario académico del SUAFyL. Ex-jefe de la División SUAFyL. Entrevistado por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 17 de febrero de 1998.

RODRIGUEZ OUSSET, AZUCENA. Profesora de Carrera de Tiempo Completo de la Carrera de Pedagogía de la FFyL. Elaboradora de materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía en la División SUAFyL. Ex-integrante de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 1° de marzo de 1995.

SANDOVAL MONTAÑO, ROSA MARIA. Profesora de Asignatura y de Carrera de Tiempo Completo de la Carrera de Pedagogía de la División SUAFyL. Elaboradora de materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía en la División SUAFyL. Ex-integrante de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Ex-coordinadora de la Carrera de Pedagogía de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 15 de diciembre de 1994.

VAZQUEZ Y VERA, SILVIA. Profesora de Carrera de Tiempo Completo de la Carrera de Letras Hispánicas en la División SUAFyL. Ex-coordinadora de la Carrera de Letras Hispánicas en la División SUAFyL. Ex-secretaria Académica de la División SUAFyL. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 9 de diciembre de 1994.

VERA CARREÑO, MARGARITA. Profesora de Carrera de Medio Tiempo responsable de la Unidad de Asesoría Pedagógica de la División SUAFyL. Profesora de Asignatura y elaboradora de materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía de la División SUAFyL.: 12 de diciembre de 1994.

f) Alumnas de la Carrera de Pedagogía del SUAFyL:

BLANCAS Y GARCIA, MARGARITA FLORENCIA. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

DURAN ESCOBAR, MA. DE LOS REMEDIOS SUSANA. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

ELIAS KURI, REGINA. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

GIL RIVERA, MARIA DEL CARMEN. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

KRISCAUTZKY LAXAGUE, MARINA. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 13 de diciembre de 1994.

NAHON VASQUEZ, ROSA ALBA. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 2 de diciembre de 1994.

SKINNER WETZEL, MARYAM JEANETTE. Entrevistada por: Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 7 de diciembre de 1994.

ANEXOS

N° DE ANEXO	DESCRIPCION	PAGINA
1	Exposición de Motivos	255
2	Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México	257
3	Acuerdos del Congreso Universitario sobre el SUA de la UNAM, 1990	263
4	Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes	265
5	Estructura orgánica de la UNAM, 1972	269
6	Estructura orgánica de la UNAM, 1973-1974	270
7	Estructura orgánica de la UNAM, 1977	271
8	Estructura orgánica de la UNAM, 1997	272
9	Esquema básico para la organización y el funcionamiento del SUA de la UNAM, 1972	273
10	Organigrama de la estructura administrativa y organización interna del SUA, 1973	274
11	Organigrama de la Coordinación del SUA, 1980	275
12	Organigrama de la Coordinación del SUA, 1988	276
13	Organigrama de la Coordinación del SUA, 1992-1997	277
14	Organigramas de la estructura de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 1997-1998	278
15	Organigrama de elementos comunes en la estructura de las Divisiones SUA en facultades y escuelas, 1980	280
16	Datos sobre alumnos del SUA de la UNAM	281
17	Datos sobre el Personal académico del SUA de la UNAM	285
18	Datos sobre Planes de estudios del SUA de la UNAM	287
19	Datos sobre Materiales de estudios elaborados por las Divisiones SUA de la UNAM	289
20	Datos sobre Medios de apoyo utilizados por las Divisiones SUA de la UNAM	293
21	Datos sobre Procedimientos para la evaluación del aprendizaje implantados en las Divisiones SUA de la UNAM	295
22	"Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, 1974".	297
23	"Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras, 1974"	299
24	Organigrama de la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, 1974	302
25	Organigramas sobre el proceso de elaboración de materiales de estudio, 1979	303
26	Organigrama "Recepción de alumnos al SUA", 1979	304
27	Organigrama y Descripción de labores y responsabilidades del SUA, 1978	305
28	Organigrama de la División SUAFyL, 1998	314
29	Planes de estudio de las carreras del SUAFyL	315
30	Datos sobre alumnos del SUAFyL	320