



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**ESTUDIO DE CASO: PARTICIPACIÓN Y  
REPRESENTACIÓN DEL ALUMNADO EN LA  
EVALUACIÓN CURRICULAR**

**T E S I S**

Que para obtener el título de

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**CIANNY LÓPEZ FIGUEROA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. GABRIELA PRISCILA ZERMEÑO BARRÓN**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2023



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.

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo a mi madre Irma Figueroa Gutiérrez.*



## AGRADECIMIENTOS

*A mis abuelos, Manuela Gutiérrez Cereno y Jacobo Figueroa Cabrera por su fe en la educación.*

*A la Dra. Gabriela Priscila Zermeño Barrón por su dedicación, paciencia, elegancia y fino detalle para tejer la senda de la enseñanza.*

*A la Comisión Revisora Permanente del Plan de Estudios de Filosofía por su apertura.*

*A “Los despiertos” del Colegio de Pedagogía. A Melisa Yolanda Pasos Osnaya, Carlos Eduardo de Tavira Leveroni, Brenda Marisol Medina Ramírez, Ariel Contreras Álvarez, Natalia Mosso Castillo y Pablo Alfonso Garduño por su convicción.*

*A los Estudiantes Organizados de Filosofía por su desafío.*

*A Daniel Antonio Hernández Velázquez por su amor a la sabiduría.*

*Y a mi madre Irma Figueroa Gutiérrez porque la larga espera valió la pena.*

*“El amor es también filósofo” Platón*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	6
1.1 Conceptualización del currículum	6
1.1.1 <i>El currículum: constructos y aportes</i>	6
1.1.2 <i>El tejido de los discursos del desarrollo del currículum en la Educación Superior</i>	12
1.2 La evaluación en la Educación Superior en México	15
1.2.1 <i>La evaluación educativa</i>	15
1.2.2 <i>La evaluación en las IES a través de las políticas educativas hacia la calidad</i>	16
1.3 La evaluación curricular	19
1.3.1 <i>La construcción de un campo de estudio</i>	19
1.3.2 <i>La evaluación de los planes de estudio en las IES</i>	22
CAPÍTULO 2. POLÍTICA CURRICULAR Y SU RELACIÓN CON LOS CUERPOS COLEGIADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	25
2.1 Estructura de los cuerpos colegiados de la UNAM	25
2.2 La política curricular institucional en la Universidad	32
2.3 Marcos normativos relacionados a la evaluación de los planes y programas de estudio	41
CAPÍTULO 3. REFLEXIONES SOBRE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LA REPRESENTACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO	48
3.1 Puntos de interés sobre la flexibilidad curricular desde una perspectiva sociológica	48
3.2 El papel del alumnado en la toma de decisiones	54
3.3 La representatividad y la participación estudiantil en la toma de decisiones en la UNAM	59
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	66
4.1 Antecedentes	66
4.2 Planteamiento del problema	71
4.3 Estrategia de la investigación	79
4.3.1 <i>Marco de referencia</i>	80
4.3.2 <i>Diseño de la investigación</i>	86
4.3.3 <i>Descripción de la población</i>	88
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DEL CASO: MOTIVOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y LA REPRESENTACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE FILOSOFÍA DE 1999	90
5.1 Los motivos del alumnado a considerar sobre su participación en los mecanismos institucionales	91

5.2 Los límites de la participación del alumnado en la etapa de diagnóstico del proceso de evaluación	98
5.3 Las posibilidades que plantea el alumnado sobre su participación dentro de los mecanismos institucionales	110
CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	122

## INTRODUCCIÓN

La principal intención de este trabajo es presentar un esfuerzo personal por continuar la memoria colectiva sobre los motivos del estudiantado en participar en su vida académica y política dentro de la educación superior y que pueda ser consultado por el alumnado, la comunidad académica y público en general. Por lo que se destaca el interés sobre los motivos del alumnado que se desenvuelven a través del para y del porqué de sus vivencias durante su participación en el proceso de evaluación del plan de estudios, la curiosidad por conocer los motivos de los alumnos para participar en ciertas etapas del proceso, fue explorar los mecanismos institucionales que dan pauta para comprender las dinámicas internas de los cuerpos colegiados, que permiten y establecen la participación del alumnado en este tipo de procesos.

Por lo tanto, dicho trabajo podrá ser criticado, revisado, complementado y esperando que, en un futuro, pueda contribuir a la dilucidación de incertidumbres y discusiones que se presenten acerca de la participación estudiantil, el trabajo de base y el papel político del alumnado en el proceso de la evaluación curricular en las Instituciones de Educación Superior.

En efecto, el alumnado, como un actor activo del círculo educativo, es partícipe de la vida universitaria, desde todas sus aristas, en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación; así como también la aproximación de comprender los asuntos políticos de la educación superior. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la alumna y el alumno están contemplados en la estructura de la gobernanza universitaria como representantes de su comunidad, los cuales ejercen su voz y voto en el pleno de la toma de decisiones en los cuerpos colegiados que determinan los marcos normativos, el ejercicio de los recursos, la aprobación de los planes de estudios entre otros asuntos académicos.

La representación del alumnado se encuentra en cada uno de los cuerpos colegiados, en el Honorable Consejo Universitario, máximo órgano de autoridad colegiada de la Universidad, se comparten 94 espacios de 334, los cuales han sido electos por sufragio directo, representando aproximadamente una tercera parte del total del cuerpo colegiado.<sup>1</sup> Aunado a ello, sobre los otros

---

<sup>1</sup> De los cuales 16 consejeros son alumnos de bachillerato, 66 son alumnos de escuelas y facultades y 12 son alumnos de los programas de posgrado, dando un total de 94 representantes.

cuerpos colegiados se encuentran los Consejos Técnicos de las Entidades Académicas, los Consejos Académicos de Área y de Bachillerato, el Consejo de Estudios de Posgrado, el Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y los Comités Académicos donde el alumnado también es electo por el voto de su comunidad universitaria, y se estructuran de manera semejante al Consejo Universitario, guardando su jerarquía y composición colegial.

Asimismo, estos cuerpos colegiados coadyuvan en el cumplimiento de las funciones sustantivas de la UNAM y la promoción de su autonomía. Entre sus principales funciones de la autonomía universitaria destaca la capacidad plena para gobernarse a sí misma, la posibilidad de administrar sus recursos de acuerdo con sus necesidades y la libertad de cátedra. A partir de ello, la Universidad regula y autoorganiza la elaboración de sus propios planes de estudio. El ejercicio de la Universidad en elaborar y actualizar sus propios planes de estudio se desarrolla en el diseño, la evaluación, la modificación y la aprobación de dichos planes.

Es así como el desarrollo para la elaboración y actualización de planes de estudio son participes los diversos actores universitarios, siendo los protagonistas el cuerpo docente de todo el proceso. Para la actualización de los planes de estudio al alumnado se les ha incorporado en etapas específicas del proceso, en la que se destaca la evaluación y en específico en la etapa del diagnóstico del plan de estudios vigente, ya sea por parte de la participación en la representación estudiantil o en los análisis de sus necesidades educativas, que han enriquecido tales procesos.

Asimismo, es importante destacar que la integración de las representaciones del alumnado ha sido consecuencia de la organización y movimientos estudiantiles, es decir, a partir de las representaciones estudiantiles de los diferentes Colegios, como lo es en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, como por otro lado la creación de los Consejos Académicos de las Áreas; tales representaciones y cuerpos colegiados adquirieron un gran valor complementario en diversas tareas académicas, como plataforma para promover proyectos interdisciplinarios y consolidar políticas académicas que integraron a la comunidad universitaria.

Ante este panorama, la incorporación del alumnado en el proceso de evaluación de los planes y programas de estudio de la UNAM se vuelve el escenario idóneo para estudiar y comprender los intereses, preocupaciones y propuestas del alumnado sobre su participación en el proceso del diagnóstico de un plan de estudios y su papel como representantes dentro de la toma de decisiones en los cuerpos colegiados.



Así pues, el trabajo que se presenta tiene como objeto de estudio conocer los motivos del alumnado en participar en el proceso de evaluación del Proyecto de Modificación del Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este proceso de evaluación constó de un diagnóstico y de la revisión del plan de estudios ante la comisión revisora del Colegio de Filosofía, conformada desde el 2017 hasta el 2021, donde terminó la evaluación. Es relevante mencionar que dicha comisión estaba compuesta por integrantes del funcionariado y representantes tanto del Consejo Técnico como del Comité Académico de la planta docente y del alumnado de dicho Colegio.

Debido a la evaluación del plan de estudios de la carrera de Filosofía, el alumnado mostró gran interés en participar tanto en la ocupación de los lugares de representación oficiales, como de organizarse por sus propios medios, con el propósito de externar sus inquietudes y dar seguimiento al proceso de evaluación. Por lo que, es determinante profundizar sobre la voz del alumnado, recuperar sus razones, motivaciones y argumentos para comprender su papel dentro del círculo educativo, de la evaluación y de la toma de decisiones. Como también la interpretación y la representación de sus experiencias, sobre sus propias perspectivas e identidades particulares (Martínez en Gimeno, 2010, p. 171).

La escucha y el acto de promover la participación del alumnado en la evaluación de los planes de estudio y procesos educativos en las representaciones ha permanecido el interés por expresar las inquietudes y necesidades educativas que vive la comunidad estudiantil. Procurando la participación democrática tanto en las aulas como en los espacios de gobernanza y toma de decisiones, tratando de realizar “un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan su vida” (Apple y Beane, 2005, p. 25).

Sin embargo, es necesario hacer una comparación de los mecanismos de participación institucional en donde el alumnado tiene voto y voz como los son los cuerpos colegiados y también en la etapa diagnóstica del proceso de evaluación del plan de estudios donde ellos emiten sus opiniones respecto a lo que se les pregunta. Con la finalidad de conocer entre estos dos escenarios en qué medida el alumnado considera a la Universidad como un espacio educativo que posibilita su participación democrática en su formación. Por lo que se podría reflexionar si “la participación en la toma de decisiones del currículum debería proporcionar a los grupos desfavorecidos más posibilidades de participar en la vida organizacional” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 173) sobre todo, si es un espacio donde pasan una mayor parte del tiempo.

Y es que, es importante señalar que el alumnado aporta opiniones, necesidades y preguntas que deben ser retomadas por los especialistas en el tema de la evaluación curricular, como del personal académico, ya que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos vertidos en el plan de estudios. Son la reinterpretación de un procedimiento complejo que en su implementación propician la retroalimentación de sus experiencias. A esto hay que añadir que es necesario ponderar la magnitud de su participación, de manera directa e indirecta, en las fases de la evaluación de un plan de estudios con el fin de identificar hasta qué punto el alumnado es realmente participe de dicho proceso.

Por lo que una pregunta generadora para la discusión podrías ser ¿sí la participación del alumnado en el proceso de la toma de decisiones de la revisión de los planes de estudio puede ser una puerta por recuperar y fortalecer los procesos de participación democrática que rescaten las diversas experiencias del alumnado sobre sus identidades, roles, edad, etnicidad, sexo y clase social? Y de ser posible, como propone el autor Juan Bautista Martínez una revisión crítica que ofrezca sugerencias y orientaciones para el papel del alumnado en el currículum del siglo XXI y su participación en la construcción de una democracia escolar (Martínez en Gimeno, 2010, p. 166).

Según lo expuesto anteriormente, es necesario tomar en cuenta los motivos del alumnado de la carrera de Filosofía que sostienen a partir de su participación en la evaluación del plan de estudio de su licenciatura. De modo que tanto que formen parte de un cuerpo colegiado como de un grupo organizado. Tomando en cuenta los motivos-para y motivos-porque expuestos por el autor Alfred Schütz. Es por esta razón que el objetivo de esta tesis es conocer sus motivos sobre el significado de su vida académica para su día a día, sus necesidades educativas e inquietudes. A su vez, esto implica conocer las estructuras institucionales y procesos democráticos mediante los que se organiza la vida colegial y, además, si la evaluación del currículum aporta experiencias democráticas para el alumnado.

Por dichas razones, este trabajo de tesis se desenvuelve en el campo de la investigación cualitativa, ya que se trata de analizar las experiencias de un fenómeno social educativo a partir del método estudio de caso. En particular, este caso tiene como objetivo analizar los motivos de participación del alumnado de las generaciones 2016 y 2017 del Colegio de Filosofía en la toma de decisiones de la evaluación del Plan de Estudio de 1999. Por lo que la técnica para la recolección de la información se realizó por medio de la entrevista a profundidad para conocer de manera detallada las narraciones del alumnado. Tal entrevista se estructuró tomando como categorías los

motivos de la participación, la toma de decisiones y la representación estudiantil para conocer qué es lo que motiva al alumnado a participar en el proceso de evaluación, como también identificar los alcances y límites de dicha participación en la toma de decisiones y en qué medida se puede considerar a la Universidad como un espacio educativo que posibilita el ejercicio de la democracia.

Ante este panorama, en el primer capítulo de este trabajo de tesis abordaremos el concepto del *currículum* dentro de la Educación Superior, así como de la importancia de considerar la evaluación como un campo de estudio, centrándose en los planes de estudio. En el segundo capítulo, se describen los marcos normativos curriculares de la Universidad asociados con los planes y programas de estudio y su estrecha relación con el modelo de gobernanza de la Universidad, en específico del gobierno colegiado.

En el tercer capítulo se presenta una reflexión sobre la flexibilidad curricular desde una perspectiva sociológica, a partir del trabajo de Mario Díaz Villa y el currículum democrático, tomando como base a autores como Michael Apple y James A. Beane como de Henry Giroux. Asimismo, a los autores Francisco Castillo, Raquel Glazman y Jaime Castrejón quienes han señalado la importancia en impulsar el papel de los alumnos dentro del análisis social y su participación en la evaluación curricular.

Por último, el cuarto capítulo, se desarrolla la investigación del estudio de caso y sus resultados sobre la participación del alumnado del Colegio de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Donde se describen los resultados a partir de las consideraciones, los límites y las posibilidades que se encontraron en las opiniones del alumnado haciendo una relación con el currículum democrático.

## CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En este capítulo se aborda el concepto de currículum, en función de la construcción conceptual desde diferentes autores a lo largo de la historia, pues existe una diversidad de paradigmas, enfoques y teorías. Por lo que se expone un breve recorrido por las racionalidades: práctica, técnica y crítica. Aunado a ello, se presenta el discurso conceptual del currículum universitario en México; a partir de una revisión de autores mexicanos con la intención de exponer las simetrías y asimetrías entre el currículum y el plan de estudios. En este sentido se desarrolla el tema de la evaluación, siendo esta una tarea indispensable en el sistema educativo en busca de la calidad. Lo que también ha convertido a la evaluación en una línea de la investigación fructífera del currículum en la educación superior. Por tal motivo se define el campo de la evaluación curricular que comprende el proceso de la evaluación de los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES).

### 1.1 Conceptualización del currículum

#### *1.1.1 El currículum: constructos y aportes*

Para definir el concepto de currículum se expondrá una noción a partir de las construcciones conceptuales “constructos”<sup>2</sup> de varios autores a lo largo de la historia, ya que existen paradigmas, enfoques, teorías, marcos de referencia, racionalidades, definiciones y narrativas que explican cada uno. Esto, con el fin de dar una propuesta que identifique las aportaciones y el desarrollo del concepto del currículum desde la institucionalización hacia los cambios producidos en la sociedad hacia nuevos lenguajes escolares. Las definiciones se centrarán en la tradición anglosajona, ya que, en México los centros de investigación educativa y las Instituciones de Educación Superior (IES) se vieron fuertemente influenciados por las obras de los especialistas curriculares norteamericanos.

---

<sup>2</sup> Un constructo es un atributo que no existe aislado sino en relación con otros” (Bostwick y Kyte en Sampieri, 2006, p. 282). Esto, por el lado cuantitativo, y por el lado cualitativo los constructos “atienden en describir y explicar un fenómeno”.

La construcción de los conceptos permite conocer y cuestionar la naturaleza de la teoría donde están situados los autores, como también el contexto histórico, cultural, político y económico de la educación, y al mismo tiempo la propuesta de esquemas explicativos acerca de la función social que desempeña el currículum en la vida escolar de los educandos. Asimismo, se debe resaltar el sentido del “aporte” como “dar o proporcionar algo” como “presentar pruebas o razones”, o mejor dicho “una contribución” a partir de su constructo.

Antes de dar inicio a la elección y secuencia de los constructos y aportes, es importante atender los que señala el autor Ángel Días Barriga, quién propone que es necesario diferenciar el surgimiento del vocablo «currículum» del surgimiento del «campo del currículum». Por lo anterior, se iniciará desde el surgimiento del vocablo y se puntualizará en dónde surge el campo de currículum en las ciencias de la educación.

A pesar de centrar la investigación en las aportaciones que hicieron los autores estadounidenses, se debe reconocer que el currículum como término asignado a la organización escolar europea. En primer lugar, “el término currículum procede del latín (su raíz es la de *cursum* y *currere*)” (Gimeno, 2010, p. 21). Es en Europa, donde se observa un esfuerzo por gestionar la formación del educando. El término “currículum” parece haber confirmado la idea -ya reflejada en la adopción del término “clase”- de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario. Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar “disciplina” (un sentido de coherencia estructural) y “ordo” (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de “currículum” no sólo debía ser “seguido”, sino que debía también ser “acabado”. (Hamilton, 1993).

En 1643 de los registros de la *Glasgow Grammar School* el término “currículum” hacía referencia al curso “multianual” total que seguía cada estudiante, no anual unidad pedagógica más corta. Esto “Dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas”. (Hamilton, 1993). El ordenamiento de la enseñanza se refleja, entre otras cosas, en la evolución de la palabra currículum” (Lundgren, 1992, p. 25).

En los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos (Gimeno, 2010, p. 23). El término educativo currículum surgió con la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos (Hamilton, 1993). Es importante resaltar el aporte de Hamilton (1993) en cuanto a la

identificación del uso del currículum en el siglo XVI, el cual “fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica”. Los términos currículum y clase entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio, por ejemplo, la educación proporcionada por el estado. Sin embargo, no es hasta la segunda revolución industrial, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que se hiciera posible la producción en masa, documentada por el advenimiento de la electricidad y la cadena de montaje cuando se comienza a pensar el adiestramiento y la instrucción de las masas.

En Estados Unidos, da inicio la visión de que el currículo puede ser considerado en términos de las experiencias de los estudiantes es un desarrollo esencialmente del siglo XX (Posner, 1998, p. 51). Es así, que la experiencia del aprendizaje sería el punto clave que ocasionaría la crisis teórica del tradicionalista hacia a los progresistas con la teoría progresista o experiencial<sup>3</sup>. Entre 1894 y 1904, un exponente de la experiencia y la influencia que ejerce esta sobre las vidas de los alumnos sería John Dewey, que hace una aproximación al currículum desde la perspectiva del programa de estudios en “El niño y el programa de estudios”. Donde el currículum es análogo al plan de estudio, ya que, como lo define John Dewey (2009, p. 69):

el valor de la riqueza formulada del conocimiento que conforma el programa escolar es la capacidad que da el educador de determinar el ambiente del niño y orientarlo así indirectamente. Su valor principal, la indicación primordial, es para el maestro y no para el niño.

John Dewey y algunos otros intentaron contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema dinámico e innovador, dando lugar al movimiento de Educación Progresista. Enfocados a transformar, considerar y desarrollar de acuerdo con el orden y alcance de la vida del niño. “Una pedagogía en la que se organizase el currículum con el individuo como punto de partida y donde el conocimiento se convirtiese en una serie organizada de experiencias activas” (Lundgren, 1992, p. 63).

Sin embargo, a principios del siglo XX, la formación profesional fue la innovación, recibiendo así el apoyo y la amplitud de ser introducida en el currículum de las escuelas estadounidenses (Goodson, 1995, p. 66). Cuando la Primera Guerra Mundial exigió que se

---

<sup>3</sup> George Posner utiliza el concepto «experiencial» en su obra “análisis de currículo”. En la traducción realizada por Gladys Arango Medina.

impartiera capacitación técnica a gran número de individuos en un lapso relativamente breve, los viejos y lentos sistemas de aprendizaje no sirvieron. Surgió entonces la idea de programas de adiestramiento que permitieran acelerar la preparación de operarios capacitados en distintas técnicas, para el aumento a la productividad y beneficios. Como influencia de este modelo, el exponente de la organización científica del trabajo Frederik Taylor, influyó en la educación hacia el reforzamiento de la organización del contenido conforme al currículum y plan de estudio. “La aplicación lineal de los principios que de ello se derivan para la organización del currículum y de las escuelas en su conjunto se vio reflejado la formalidad de fortalecer los asuntos burocráticos y administrativos en la educación” (Álvarez, 2001, p. 228 y 232).

Es así como nace la idea de la “estructura de las disciplinas” (Posner, 1998, p.56). Esta idea influenció el trabajo de Bobbit de 1918 *The curriculum*, que centraba la problemática curricular en el ámbito de los planes de estudio (Díaz-Barriga, 2005, p.3). Aún en este momento se sigue la línea de que el currículum y plan de estudio se usan en un mismo sentido para referirse al producto final del diseño (Ruiz, 2016, p. 21), y sostenía que la efectividad, la eficiencia y la economía son conceptos cruciales para la construcción del currículum (Álvarez, 2001, p. 240). Esta teoría se ocupó de identificar cuidadosamente las necesidades de los niños y jóvenes, con miras a la sociedad industrial y proporcionar habilidades y conocimientos que atiendan a su buen desempeño en ella. Y en 1924, su obra *How to Make a Curriculum* formuló los componentes del currículum, dándole un tratamiento especial a los objetivos educativos. Esta técnica del currículum consiste en la elaboración de extensas listas de objetivos que contribuyen al logro de conductas específicas en el desarrollo escolar (Morelli, 2005, p. 4).

Después de esta intervención, el diseño del currículum centralizado en la elaboración de los objetivos fortaleció la ingeniería curricular y la intención de construir procesos de la planificación del currículum que fueran útiles para acomodarlos a los valores cambiantes de la sociedad en un sentido más amplio (Álvarez, 2001, p. 233). A la par que la estructuración de las disciplinas se consolidaba, otra teoría alterna vendría a sostenerse de lo que fue la teoría experiencial.

En 1949, el psicólogo Ralph W. Tyler redacta “Principios básicos de la elaboración del currículo”, Ángel Díaz Barriga (2014, p. 21) expone que todavía se “generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio”. Justo, aún en esta corriente se ve una semejanza entre currículum y plan de estudio. El psicólogo estadounidense continuó con la

“producción de la técnica y orientación de objetivos curriculares” (Posner, 1998, 63). Es así, donde el currículum partiendo de aquella visión funcional-científica y taylorista del mundo del trabajo, se concreta en un documento en el que se planifican resultados pretendidos en dicho sistema de producción (Álvarez, 2001, p. 236). Perpetuando así el pensamiento funcional de Ralph W. Tyler, donde el currículum pensado como producto planificado “significa todos los aprendizajes de los estudiantes que están planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos” (Tyler, 1973).

A finales de la década de los 50, hubo “una obsesión persistente por la ciencia y la tecnología” (Pinar, 2014, p. 68). Resultado de la Segunda Guerra Mundial hacia el lanzamiento del *Sputnik I* por parte de la Unión Soviética, continuó en una competitividad entre las fuerzas económicas que influyeron en la toma de decisiones de la educación superior. La guerra fría dio la apertura al “retorno del enfoque del currículo a las materias de estudio” (Posner, 1998, p. 57).

En consecuencia, la estandarización curricular como Pinar William (2014, 68) data históricamente se estructuró a partir de un “Movimiento de Reforma Nacional del Currículum” a comienzos de los años 60, con la obra “El Proceso de la Educación” del autor Jerome Bruner. “Este informe proporcionó los principios sobre los cuales se basó la perspectiva de estructura de las disciplinas” (Posner, 1998, p. 60). Y En ella se plasmó lo que sería la apertura de la teoría curricular. Posner expone los tres puntos principales del modelo de Bruner:

1. La materia de estudio es dinámica, es algo que evoluciona en lugar de algo determinado.
2. Cada disciplina tiene su propia forma de realizar investigación, de modo que no hay un método científico sino muchos.
3. El objetivo de la educación debía ser desarrollar en las mentes de los niños varios y diferentes “modos de investigación”.

El nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del currículum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos, favoreció y favorece, la generación de la teoría “técnica del currículum” (Kemmis, 1988, p. 50). Con la educación de masas tiene lugar la intervención estatal y social para controlar el proceso con programas de reforma del currículum, la teorización curricular se convierte en cuestión de control de los intereses del Estado. (Escribano, 1998, p. 161) La penetración del concepto currículum en el discurso educativo cobró su máxima presencia



cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas. (Goodson y Kemmis en Gimeno, 2010, p. 25).

Es así como, la educación en todos sus niveles fue considerada crucial para el logro de las metas nacionales. Asimismo, como consecuencia de la aprobación de nuevas leyes educativas en los Estados Unidos que contemplaban la obligatoriedad de someter a evaluación los nuevos programas educativos que iban a experimentarse en las materias o disciplinas nucleares del currículum (Martín en Gimeno 2010, p. 621).

A la par “En las décadas de 1960 y 1970, los estudios críticos del currículum como construcción social señalaron el aula como el lugar donde el currículum es realizado y gestionado” (Goodson, 1995, p. 98). En la década de los 70, se dirige un cambio radical en la teoría del currículum centrado a hora en el análisis de la práctica. Schwab introduce la “reflexión aplicada a la especificidad de la tarea escolar a sus objetivos educativos y procesamientos de enseñanza”. (Escribano, 1998, p. 155). Por ello, en contra posición a la ingeniería curricular y la estructura de las disciplinas se desarrolla la teoría cognitiva, que definía que los “currículos deben permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben y utilizar ese conocimiento en actividades cuyo objetivo sea la toma de decisiones y la solución de problemas y los juicios” (Posner, 1998, p. 67).

Más adelante en 1975, el educador norteamericano Phillips Jackson aportó el término de currículo oculto para referirse a aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el currículo escrito, es decir en el plan de estudios” (Ruiz, 2016, p. 25) o lo que se entendería más adelante como el currículum formal. A finales del siglo XX “la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el avance del pragmatismo” (Díaz, 2015, p. 18).

Hacia la introducción de la teoría cognitivista, las definiciones del currículum comenzaron a tener una perspectiva social y del proceso de la teoría hacia la práctica. Por ejemplo, Cesar Coll (1987), define al currículum como “el proyecto que preside actividades educativas escolares precisa intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. Mientras Stephen Kemmis (1988) menciona que “el currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad”.

Gracias a estas aportaciones y la vinculación con la racionalidad práctica, el currículum comenzó a ampliarse conceptualmente desde el momento en que se desarrolló como un campo de investigación en constante crecimiento. Esto, trajo consigo la racionalidad crítica, donde el currículum hace parte de su campo de investigación el plan de estudios, por lo que el autor Rolando Pinto expone:

una racionalidad más inclusiva, que tiene que integrar dentro del currículo escolar todas aquellas manifestaciones que tienen que ver con las propias características del individuo, de su contexto familiar y comunitario, o de aquellos ámbitos que tienen que ver con el desarrollo científico-técnico más amplio y más actualizado (Pinto, 2008, p. 24).

A manera de cierre, se han esbozado varios constructos de manera secuencial por década, ya que esta investigación coincide con el autor Ángel Díaz Barriga “en el caso del término “currículum”, por la multiplicidad de significados, muchos de ellos asignados por sus adjetivos, se puede producir una especie de ausencia de significado” (Díaz, 2015, p. 17). Por ello, se hizo un esfuerzo de dar una secuencia que proporcionará un panorama de cómo el currículum ha cambiado. A partir de que el currículum “no es constante a lo largo de la historia, sino que, como la sociedad misma, ha cambiado en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas y a los intereses humanos, así como a los propios intereses de los autores de lo curricular” (Kemmis, 1988, p. 42).

Es así como concluye este apartado en cuanto a que el currículum era considerado sinónimo al plan de estudios en cuanto como el documento que organizaba los contenidos hacia el cumplimiento de objetivos específicos, en el momento en que su vinculación hacia el contexto social y se pone énfasis en lo que el educando está viviendo se hace una exploración hacia nuevas investigaciones y ampliación del concepto que por ende se hace del currículum un campo y del plan de estudios como una parte de él.

### ***1.1.2 El tejido de los discursos del desarrollo del currículum en la Educación Superior***

Después de revisar de manera cronológica cómo se fue construyendo el currículum, se llevará a cabo un ejercicio similar a ello, solo que, a diferencia del anterior, este se realizará a partir del análisis conceptual del discurso hacia los cambios de cómo fueron tomando forma las nociones,

conceptos y problemas para dar cuenta de los procesos de las instituciones y la educación superior. Hacia qué continuidades, desplazamientos, reorganizaciones, etc. experimentan en el tiempo, para acceder al estudio de los procesos de construcción de conocimientos sobre la educación (Granja, en Buenfil, p. 235-239), en este caso el currículum universitario.

La decisión de definir el currículum en México a través del discurso entendido como la producción de obras escritas como informes o artículos publicados por autores mexicanos del currículum, tiene que ver con un hecho recurrente en los autores seleccionados para fundamentar la piedra angular de esta investigación: Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Estela Ruiz Larraguivel, describen el currículum a partir de la producción de los testimonios académicos, obras y la implementación de políticas educativas en México. “El origen del discurso curricular se ubica a principios de este siglo en el pensamiento de los teóricos norteamericanos” (De Alba, 1991), como se ha expuesto anteriormente. El desarrollo del currículum trata “de identificar las principales tendencias y modelos desde los cuales se orientó el diseño y operación de los proyectos curriculares” (Frida Díaz Barriga et al. En Díaz, 2013, p. 109).

En el caso de México, los discursos curriculares van de la mano con la política educativa universitaria. Esto es un recuento histórico que data de la evolución del campo curricular en la educación superior que a lo largo de esta trayectoria se ha impregnado de los constructos de posturas y de algunos autores ya mencionados en el capítulo anterior.

Aunado a ello, se debe tomar en cuenta en estas obras que “el estudio del desarrollo del currículum implica: la política del currículum y la reforma escolar” (Elmore y Sykes en Pinar, 2014, p. 83). Por lo que las políticas educativas emanadas por organismos internacionales influyeron en la conformación de las políticas públicas concretadas en reformas y en diversos programas dirigidas al nivel superior. Sobre todo, se debe reflexionar acerca de la implicación de las políticas de forma y contenido en el currículo de la educación superior y su relación con la economía global.

En los setenta la “interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación constituyó un fuerte movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso, cuando aparecieron múltiples propuestas de planeación”. (Ruiz, 2016, p. 22).

Por otro lado, Fernando García y Ricardo Mercado (1972, P. 1-4), conciben al currículum como “el conjunto de actividades formativas e informativas rigurosamente sistematizadas, que han

sido concebidas como un medio conveniente para alcanzar los objetivos educativos determinados”. Ellos consideraban que “los objetivos son expresiones de necesidades y valores sustentados por la sociedad y por los individuos que la integran”.

Más adelante, la formulación de alternativas se gestó durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en México en 1981. En donde se propuso la siguiente definición de currículo desarrollada por Raquel Glazman y Milagros Figueroa: “es el reflejo de la totalidad educativa (en tanto que en él confluyen interactuando en el mismo, todos los aspectos de la realidad educativa) y como síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza”. (En Ruiz, 2016, p. 24).

Es así que “desde finales de los años ochenta y primeros años noventa, cuanto en el contexto del gobierno salinista (1989-1995) se identificó la necesidad simbólica, política y práctica de un mayor protagonismo federal en la transformación de las instituciones de educación superior –y en particular en las universidades públicas-, hasta el ciclo del foxismo (2000-2006), las agencias educativas federales han lanzado un conjunto de iniciativas dirigidas a provocar cambios en las universidades públicas” (Acosta, 2009, p. 35).

“Los planteamientos críticos de la nueva sociología del currículo, aunados a los estudios hechos por pedagogos norteamericanos y europeos acerca de los efectos del currículo oculto, influyeron notablemente en la investigación educativa nacional”. (Ruiz, 2016, p. 25). En el periodo 1992-2001 se identificaron modelos curriculares innovadores. “Con la instrumentación de las reformas curriculares de largo alcance en todo el sistema educativo, en la década de 1990 el término innovación fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza” (Frida Díaz-Barriga et al. En Díaz, 2013, p. 111).

El currículum se entenderá como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1995, p. 58).

A modo de cierre, aún cuando se hizo una analogía entre currículum y plan de estudios desde el siglo XX, es destacable que, en el siglo anterior, los aportes que se han dado los especialistas del currículum tanto internacionales como nacionales han llegado a la conclusión de

que no son los mismo, ni son diferentes, estos términos guardan relación, como una simbiosis, se considera al plan de estudio dentro del campo del currículum. Para ello, se ha de puntualizar en la autora Alicia de Alba (1995, p.66) quien sostiene que el plan de estudio: “no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas”.

## **1.2 La evaluación en la Educación Superior en México**

### ***1.2.1 La evaluación educativa***

En esta parte, es importante resaltar que se busca la definición de evaluación educativa hacia la relación entre currículum ya que, “en una primera aproximación, se podría decir que la forma en que se concibe el currículo determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación” (Ruiz, 2016, p. 19).

La evaluación educativa se vincula con el concepto de currículum, cuando este es resultado del plan de estudios, el cuál describe la metodología en qué se llevará a cabo la evaluación. Sin embargo, en el momento en que el currículum comienza a abarcar varios elementos y no centralizado en el plan de estudios su forma de evaluación cambia. Pero, se debe considerar que al igual que el currículum, la evaluación educativa también se comprende históricamente a la par.

La evaluación estaba situada en las experiencias y aprendizajes, el concepto fue influido por la psicología científica (conductismo) y por la lógica de la administración del trabajo (taylorismo) (De Alba, 1991, p. 74). Es así que, “la evaluación formalmente establecida en la década de los años cuarenta [...] buscaba adquirir su carácter científico, basado en ese momento en la teoría de la medición” (Díaz, 2008, p. 30).

Hacia finales de la década de los sesenta y principios de los setenta la evaluación comienza a relacionarse con la toma de decisiones; a partir de este momento se observa un interés mayor por abarcar todos los aspectos educativos y a los sistemas mismos en la óptica de la evaluación. En los setenta, se centró en la evaluación a todos los ámbitos educativos, si antes interesaba evaluar el aprendizaje del alumno (en términos del alcance de los objetivos) ahora interesa evaluar al docente, al currículo, los materiales instruccionales, a los programas a la institución, a los planes, al sector. Esto dio apertura al desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, los cuales postula que

a través del ejercicio de la evaluación se sustenta en ellos, pueden obtenerse evaluaciones válidas (De Alba, 1991, p. 80-81).

Por ello, en los ochenta, los autores norteamericanos Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield publican la obra “Evaluación sistemática; Guía teórica y práctica” en donde exponen el término de evaluación como:

el proceso de identificar, objetar y promover de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1989, p. 182).

Con lo mencionado anteriormente, la evaluación educativa se concibe como posibilitadora para la toma de decisiones, y que conlleva a seguir o abandonar pensamientos, por pensar políticamente, opciones axiológicas y a reflexiones éticas; además, se sostiene que la evaluación contribuye a modificar situaciones de adversidad, vulnerabilidad o iniquidad, de ahí su potencial tanto transformador como prospectivo. Asimismo, se comprenden teóricamente las interpelaciones que se suceden y las configuraciones que determina el currículum desde lo político y lo ideológico-cultural (Leda Badilla en Orozco, 2009, p. 212).

Si bien, la evaluación educativa al igual que el currículum tuvo una evolución de su concepto a través del contexto de cada sistema educativo, desde la comparación de los aprendizajes del alumnado hasta la comprobación y medición de los resultados de la implementación de un programa de los diferentes niveles educativos.

Esto conlleva a que la evaluación aplicada a la educación superior fuera el proceso por el cual se identificarán los alcances y limitaciones de las actividades y funciones institucionales conforme a sus fines (autoestudio), que permitiera calcular y administrar los recursos materiales (infraestructura y finanzas) y humanos, y se ajustaran los planes de estudio a las demandas productivas y a las actualizaciones de los campos disciplinarios (Díaz en Glazman, 2005, p. 245).

### ***1.2.2 La evaluación en las IES a través de las políticas educativas hacia la calidad***

La evaluación en la educación procedió a tener una variedad de perspectivas dependiendo de donde se viese. Al transformarse su objeto de estudio, desde el aprendizaje hacia la autoevaluación de los

elementos que conforman el campo semántico de la educación, como los son maestros, materiales didácticos, programas de asignatura. Hasta el aspecto del financiamiento del gobierno a las instituciones educativas. Todo ello se vio reflejado en la toma de decisiones y la responsabilidad de estas hacia la búsqueda de mejorar los procesos educativos. Por ello, “se impulsó la generalización de múltiples prácticas de evaluación. Lo que generó, junto con los procesos de reforma curricular y la multiplicación de prácticas de evaluación” (Díaz, 2003, p. 254).

En México, los primeros esfuerzos de evaluación de la educación superior se presentaron como ejercicios aislados al interior de algunas IES. Por ejemplo, en los años 80 “la primera expresión contundente y significativa de esta modalidad de evaluación fue la llamada “autoevaluación institucional”, realizada en la UNAM en el período del doctor Rivero Serrano” (De Alba, 1991, p. 76). Es así como, la naturaleza de dichas evaluaciones fue diversa, y comprendió desde diagnósticos institucionales sobre aspectos específicos, hasta pronósticos de demanda y crecimiento, como de estudios para la certificación internacional (ANUIES, 1990b, p. 4).

La evaluación como se ha reflejado anteriormente se extendió hacia varios aspectos, los cuales serían valorados a través de mecanismos que buscarían potenciar el aprendizaje de los alumnos hacia la calidad educativa. Por ende, el papel político que asume la evaluación académica en la instauración del pensamiento neoliberal en la década de los ochenta. El inicio de la gestión del Lic. Miguel de la Madrid como presidente de los Estados Unidos Mexicanos representa un parteaguas en la doctrina e ideario del sistema educativo. (Díaz en Puiggrós y Krotsch, 1994, p. 22).

A partir de la entrada del neoliberalismo, en 1984 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) llevo a cabo una Reunión Extraordinaria donde presentó la ponencia “La Evaluación de la Educación Superior”, como propuesta metodológica una taxonomía de análisis y un listado de indicadores para la evaluación de la educación superior y la autoevaluación institucional. (ANUIES, 1990b, p. 5).

En unos años más, las líneas del neoliberalismo y la búsqueda de la calidad quedarían impregnadas permanentemente en la educación superior en el momento en que Salinas de Gortari como parte de su campaña política en 1988, anuncio el compromiso de apoyar con recursos económico a las instituciones que “impulsaran medidas eficaces para elevar su calidad” (Salinas de Gortari, en Díaz, 2008, p. 23).

Es así como, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, planteo como uno

de sus principales lineamientos estratégicos y propósitos “la evaluación permanente de la educación superior y fórmula como meta de instalación y funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Para atender las cinco líneas de evaluación: desempeño escolar, proceso educativo, administración educativa, política educativa e impacto social” (ANUIES, 1990b, p. 3). Estas líneas se pueden observar en la definición de la evaluación como:

Un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y la orientación, así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales. Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos (ANUIES, 1990a, p. 2).

Se apunto a la necesidad de iniciar con los trabajos hacia un sistema nacional de acreditación que fijará estándares mínimos de conocimiento para las distintas carreras, con la participación de otros sectores, además, se planteó la necesidad de articular los proceso internos de evaluación con los planes de desarrollo institucional y con la asignación de presupuestos y, por otra parte, la de lograr que las asignación de recursos federales y estatales esté relacionada con la evaluación (ANUIES, 1990b, p. 7).

Por lo anterior, se implementa en México el sistema de acreditación, donde la acreditación se concibe como “el proceso por el cual una institución o un programa educativo proveen información sobre su actividad con la finalidad de que se pueda emitir un juicio público sobre el valor y la calidad de la institución o programa, a partir de criterios estandarizados” (Rodríguez, en Díaz, 2008, p. 145).

El “sistema de creencias” del Estado había cambiado de una visión centrada en concebir a la universidad como una institución cultural ligada a dar respuesta a las demandas sociales, hacia una concepción basada en la noción de la universidad como una institución de servicio público, sujeta a la evaluación y a la rendición de cuentas (*accountability*) por los recursos públicos que recibe por parte del Estado (Braun y Merrien, 1999 en Acosta, 2009, p. 61). La evaluación se



constituyó en el instrumento que proporcionaría información que justificase las decisiones que se tomarían con relación a los incentivos económicos” (Díaz, 2008, p. 24).

A la entrada del nuevo milenio, el Modelo por Competencias “En esta perspectiva se ha visto la necesidad de aprender a evaluar las habilidades, las actitudes y los conocimientos que se logran desarrollar durante la formación universitaria, en una evaluación continua e integral” (ANUIES, 2004, p. 50). Al parecer, el sistema de acreditación se refuerza en el momento en que entra el Modelo por Competencias, ya que, en su carácter más centralizado, este modelo pretende homogeneizar una lista de competencias que los profesionales deben cubrir y no debe distar entre los estados la formación que proporcionen las IES. Es así, que a la entrada del siglo XXI se consolidan los organismos acreditadores con una evaluación estandarizada para que el alumnado de educación superior tenga una formación integral equiparable en el país como la rendición de cuentas de las instituciones hacia su cumplimiento por indicadores.

A manera de conclusión, la situación que nos remite a la noción conceptual anteriormente planteada de la evaluación educativa concebida en los ochenta como un proceso que posibilita la indagación y valoración de los elementos que conforman en su totalidad el currículum hacia la toma de decisiones. La acreditación, no se distancia de tal concepto, también evalúa el plan de estudios y debe tomarse en cuenta como fuente alterna de información para la toma de decisiones, ya que, la manera en que se estructuran los indicadores se toma en cuenta un concepto de la evaluación amplio de los programas académicos que miden los resultados de la implementación de las carreras en las instituciones de educación superior.

### **1.3 La evaluación curricular**

#### ***1.3.1 La construcción de un campo de estudio***

La emergencia de la evaluación de los programas va a constituirse con el paso del tiempo en un fructífero campo de estudio y de actividad profesional que, facilitará la aparición de otras tipologías y ámbitos como la evaluación institucional de docentes o la de los mismos sistemas educativos y para seguir avanzando en el desarrollo de la teoría y práctica de la evaluación educativa. En sus orígenes, la evaluación curricular se concibió principalmente a partir de un cambio en el objeto de la evaluación educativa y del diseño curricular, es decir, el discurso de la

evaluación curricular ha sufrido el impacto de las críticas y las transformaciones operadas en los discursos del currículum y la evaluación (De Alba, 1991, p. 117-120).

Por lo que “la evaluación curricular se empezó a perfilar como una acción vinculada a planes y programas de estudio en la década de los años setenta del siglo XX” (Díaz-Barriga, 2005, p. 4). La evaluación realizada con el fin de informar las decisiones sobre un currículo se denomina acertadamente evaluación curricular. Es importante señalar, cual es el significado que le dan los individuos al currículum, ya que, si es considerado como un documento que contiene una segmentación del contenido con una secuencia, entonces la evaluación curricular podría significar un juicio sobre el valor o mérito del documento (Posner, 1998, p. 242).

En este sentido, el currículum obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. Además, esta politización del currículum se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino que también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela (Ruiz, 2016, p. 22).

La evaluación curricular en los ochenta “redefinió el concepto de currículum, ampliándose, ya que no sólo incluía al currículum formal, sino al real o vivido y al oculto” (Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz, 2003, p. 236). La mayoría de los ejercicios de evaluación eran para verificar la congruencia interna y externa del plan de estudios y se aceptaba que las evaluaciones debieran de ser menos pretenciosas, reconociendo la complejidad y magnitud del proceso evaluativo. Se inicia el impulso por establecer una cultura de la evaluación entre el personal académico de las instituciones educativas. Por otra parte, se considera que el objetivo principal de la evaluación curricular era la reestructuración de planes y programas de estudio; además, del predominio de experiencias de evaluación en el nivel superior (Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz-Barriga, 2003, p. 236).

En los noventa, se identifica nuevamente una redefinición del concepto de currículum en el nivel superior. Los criterios orientadores de las políticas educativas de nuestro país tendieron a revalorar el proceso de evaluación, manifestándose en la realización de ejercicios evaluativos orientados a vincular el currículum formal (plan de estudios), con las variables institucionales, dando lugar a la aparición de nuevos conceptos integradores de esta orientación. Así en lugar del concepto de currículum, se le empieza a denominar programa de estudios, académico o de docencia (Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz, 2003, p. 237).

Por ello, el autor Díaz Barriga (2005, p. 3) comenta que en esta década existió un “desplazamiento y/o cancelación del campo de la evaluación curricular ante el surgimiento de la evaluación de programas”. Como lo conocemos la acreditación mencionada anteriormente vendría a ser el parteaguas de evaluación, al centrar la atención de la evaluación hacia los programas académicos que incorporaban todas las acciones que llevan a cabo las IES. Por ende, la evaluación curricular comenzó a perfilarse como una acción vinculada a planes y programas de estudio, mientras que las experiencias de la evaluación de programas académicos eran con fines de acreditación.

La reconceptualización que ha habido sobre todo en los últimos años del concepto de evaluación curricular por el de evaluación de programas académicos, situación que muy posiblemente continuará. Esta reformulación tiene su origen principalmente a partir de las políticas educativas generadas en el nivel superior a mediados de los noventa (ANUIES, 2003, p. 231) ya expuestas en el apartado anterior.

La denominación de programa educativo se empleó con un sentido diverso al que se venía utilizando en el ámbito de la educación. Con anterioridad se entendía que un programa era un instrumento que guiaba el proceso de trabajo escolar en una asignatura o módulo de un plan de estudios, mientras que en el nuevo contexto se refiere a todo lo que acontece en torno a una formación profesional en un caso particular: formulación de un plan de desarrollo, planes y programas, programas de investigación institucionales, sistemas de gobierno y mecanismos de autoridad, entre ellos la existencia de autoridades colegiadas, infraestructura académica. (Díaz Barriga, 2005, p. 4)

Los procesos de evaluación interna (autoevaluación) y externa (evaluación entre pares), son a la vez requisitos previos para acreditar los programas académicos ante organismos nacionales e internacionales, estado de atención permanente a la forma en que se desarrolla el proceso educativo y por tanto se constituye en un parámetro de calidad y de pertinencia de los programas, por lo que se recomienda integrar comisiones permanentes para la evaluación interna, e ir generando redes para la evaluación interinstitucional, en áreas afines y con modelos curriculares similares (ANUIES, 2004, p 51).

Esto explica por qué las políticas educativas del nivel superior centraron su atención en impulsar acciones para propiciar el mejoramiento y actualización de los programas académicos, convirtiéndose en un requisito indispensable para acceder a nuevos fondos de financiamiento.

(Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz Barriga, 2003, p. 242).

De igual forma sobresale una tensión entre la necesidad institucional de reformar los planes de estudio frente a la realidad curricular que existe en cada institución. La reforma de los planes en muchas ocasiones fue impulsada por los proyectos de desarrollo de las instituciones (Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz Barriga, 2003, p. 250).

El campo de la evaluación curricular trata de no verse sesgado por la implementación de la evaluación hacia la calidad. Es así, que para impulsar la evaluación curricular es importante considerar los siguientes aspectos: la voluntad política de las autoridades, la estabilidad del equipo que la realiza, contar con un apoyo normativo que la impulse, disponer de personal especializado y sobre todo conseguir la participación de los actores en el proceso; hecho que según se reporta difícil de conseguir sobre todo se destacó lo complicado de establecer en las instituciones educativas una dinámica del cambio permanente y de continua actualización (Jesús Carlos Guzmán et al. en Díaz Barriga, 2003, p. 243).

### ***1.3.2 La evaluación de los planes de estudio en las IES***

Es importante señalar que en los planes y programas de estudio las IES formalizan su proyecto educativo. Porque contienen una delimitación del campo profesional, basada en necesidades sociales, requerimientos del mundo del trabajo, avances disciplinarios, así como los valores y principios que promueve la institución (ANUIES, 2004, p. 28). Estas, ponen el acento no sólo en averiguar la congruencia interna de sus planes y programas de estudio sino en la pertinencia y relevancia social de los mismos (Guzmán y et al. en Díaz, 2003, p. 230).

Por ello, cabe señalar que dentro del campo de la evaluación curricular, la evaluación del plan de estudios se define como “un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta” (Glazman, 1978, p. 69).

Asimismo, la evaluación del plan de estudios puede concebirse como una estrategia que desde su diseño, implantación y desarrollo determina el proceso educativo como producto integral. Para esto se hacen diferentes propuestas teóricas, metodológicas y operativas para la recolección,

análisis e interpretación de datos, y la comprobación de hipótesis y valoración y enjuiciamiento del propio plan de estudios a fin de proponer una decisión fundamentadas para que la preparación profesional se adecue a los intereses de los implicados y este acorde con el contexto (Díaz en Glazman, 2005, p. 257).

Al evaluar un plan de estudios se investigan y valoran cada uno de sus elementos que lo conforman, para ello, se realizan dos tipos de evaluación: la interna y la externa<sup>4</sup>. Por lo que la autora Díaz Barriga Arceo (2005, p. 12) define que la evaluación interna analiza diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como el rendimiento académico. Mientras que la evaluación externa se define como el estudio de los resultados del plan de estudios, por ejemplo, estudios de egresados, de trayectorias, de prácticas profesionales, del mercado ocupacional entre otras.

Se han utilizado diferentes enfoques metodológicos para la evaluación curricular en México, entre ellos, destaca la investigación de Jesús Carlos Guzmán (en Díaz Barriga, 2003, p. 237), en donde reconoce la mayoría de los ejercicios de evaluación eran verificar la congruencia interna y externa del plan de estudios, y se identificaron dos formas contrapuestas de realizar la evaluación curricular: la técnica-sistemática y la crítico alternativa donde en las décadas de los noventa comienza haber un incremento de los métodos cualitativos.

Por ejemplo, Díaz Barriga Arceo presentó una propuesta de evaluación curricular centrada en la actividad de investigación sobre tópicos puntuales de un plan de estudios que posibilita la realización de estudios vinculados hacia su funcionamiento:

Cuadro 1. Evaluación curricular como modelo de investigación	
Los fundamentos de un currículum	
Estudios sobre el contexto y la profesión	Estudios del mercado ocupacional y su impacto en la práctica profesional Estudios de práctica y desempeño profesionales Estudios de egresados y estudios de trayectorias ocupacionales
Estudios sobre desempeño de egresados	Seguimiento de egresados Trayectorias profesionales
De los fundamentos al plan de estudios	Análisis de la estructura del contenido de un plan de estudios, de su pertinencia y vigencia Análisis de la estructura y coherencia de un plan de estudios

<sup>4</sup> Me permito hacer hincapié de que este tipo de evaluaciones son diferentes a las de una acreditación; entre la autoevaluación y evaluación entre pares, no guardan semejanza con las evaluaciones externa e interna específicas de un plan de estudio.

<b>El funcionamiento de un plan de estudios</b>	
Análisis de percepciones estudiantiles y/o docentes	Analizar la percepción que tienen los docentes y/o estudiantes sobre la dinámica de un plan de estudios Analizar las percepciones que tienen docentes y/o estudiantes sobre su formación y su futuro desempeño en el mercado ocupacional
Estudios de corte etnográfico	Analizar diversos elementos de la dinámica del aula
Situaciones docentes	Sistema de trabajo en el aula (relaciones entre método y contenido) Análisis de habilidades docentes
Situaciones estudiantiles	Relación ingreso/egreso Análisis de factores del plan de estudios que influyen en los estudiantes que abandonan sus estudios Estudio de desempeño estudiantil

Fuente: Adaptación del modelo de Díaz Barriga Arceo (1995), tomada de Díaz Barriga Ángel (2005, p.12)  
*Evaluación curricular y evaluación con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros.*

El análisis dentro de la evaluación del plan de estudios dio apertura a indagar e implementar métodos cualitativos que enriquecen los diagnósticos y los informes de resultados para la toma de decisiones hacia la actualización de un plan. Como se observa, Díaz Barriga Arceo no pone en explícito un esquema de cómo llevar a cabo cada uno de estos análisis, sino la tarea de identificar hacia qué elementos del plan se puede enfocar una investigación con mayor rigurosidad en el sentido de realizar investigaciones que cumplan con un marco teórico, métodos y resultados que pueden dar una mayor certeza a la hora de que se evalúa un plan de estudios.

En síntesis, la evaluación curricular como un campo de investigación plantea mayores posibilidades de ampliar las formas en que se desarrolla un plan de estudios, si bien, estos esfuerzos son un tanto específicos por delimitar cada uno de los elementos que conforman el currículo dando una noción de fragmentación y a su vez su realización se lleve un tiempo mayor al que podría realizar una evaluación con fines de acreditación. Pero, la aportación de los resultados da una perspectiva más cercana a la realidad que vive el alumnado, los egresados la planta docente, los funcionarios administrativos, los empleadores, la sociedad, el mercado laboral, la economía que subyace, la investigación, entre otras; esto no solo puede propiciar una mejor toma de decisiones, sino un planteamiento coherente del porqué, para qué y qué evaluar relacionado con la realidad, en el siguiente capítulo se da respuesta a estas cuestiones.

## **CAPÍTULO 2. LA POLÍTICA CURRICULAR Y SU RELACION CON LOS CUERPOS COLEGIADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

En este capítulo se detalla parte de la historia de una de las instituciones de educación superior más longeva del país, la Universidad Nacional Autónoma de México. Por lo que se puntualiza en su creación y transformación hacia lo que hoy conocemos como la máxima casa de estudios. Asimismo, se describe su estructura de gobierno colegial, el cual debe ser entendido como un modelo que posibilita la vida académica, la autonomía y la política institucional. A partir de comprender la función del modelo colegial de la Universidad y la planificación de su actividad académica para la elaboración de sus propios planes y programas de estudio, se abordan las bases con las que se inicia la regulación de los marcos normativos sobre su creación, evaluación y modificación. Así pues, se ahonda en la normativa universitaria relacionada a la evaluación de los planes de estudio y las funciones de los cuerpos colegiados que intervienen en ella.

### **2.1 Estructura de los cuerpos colegiados de la UNAM**

Es necesario conocer a la Universidad Nacional Autónoma de México sobre cómo viven los sujetos universitarios el día a día. Por lo que se debe reflexionar, en primera instancia, sobre su modelo de gobernanza, su historia y de la autonomía que regula de manera normativa y social la vida universitaria.

La Universidad se caracteriza por tener una gobernanza colegial, uno de los más antiguos modelos de las universidades europeas, donde el gobierno y la toma de decisiones sobre sus asuntos académicos es compartido entre los profesores, asimismo ha sido llamado como autogobierno universitario, que expresa a la comunidad académica como una cohesión interna.

En este modelo, como se puede observar se destaca la autonomía como el derecho de establecer sus propias regulaciones. El trabajo institucional se administra por medio de la organización de las facultades dirigidas por figuras administrativas, mientras que la financiación se realiza de manera autónoma y es dada por patrones y/o mecenas. Por otro lado, los académicos se encargan de la organización de las actividades académicas coordinadas por medio de líneas disciplinarias (Brunner, 2011, p. 43-44).

Este modelo se ha mantenido a lo largo de los años desde los inicios de la Universidad Real y Pontificia hacia la Universidad Nacional y en consecuencia la Universidad Autónoma de México actual. A continuación, se hace un esfuerzo por recuperar algunos hechos históricos para explicar a grandes rasgos el gobierno colegial en la UNAM y cómo funciona en relación con la creación de los marcos normativos que regulan la vida universitaria.

Ante lo expuesto, es importante entender la definición de la universidad y cómo es que se crea. Por ende, desde la etimología la palabra *ūnīversītās* (*universitas*) del latín que significa “universalidad, totalidad” o bien “el conjunto de todas las cosas” (Segura, 2010, p. 810). Posteriormente se utilizaría para referir a los gremios o asociaciones de estudiantes y maestros, conocidos como *Universitas Magistrorum et Scholarium*. El resultado de los factores más importantes que dieron lugar a esta transformación de los gremios hacia las universidades fueron el “desarrollo del tercer estado y de una economía que conduce al capitalismo se desenvuelve plenamente en los siglos XII y XIII, ya en torno a las ciudades de Italia y de los Países Bajos” (Xirau, 2011, p. 158).

Ya que, en un principio “las universidades más antiguas eran corporaciones de estudiantes y maestros reconocidas por papas, emperadores y reyes” (Torres et. all, 2003, p. 17). Por lo que estas autoridades reconocidas en los gremios eran los principales actores legales<sup>5</sup>, por ejemplo, estos concedían el título *Studium Generale*, el cual era un concepto jurídico que se definía como “la designación para el otorgamiento de privilegios totales, o parciales, según los casos” (Fueter, 1952, p. 133).

Al mismo tiempo, los colegios “tenían a su cargo la organización y administración de sus escuelas o estudio; [...] ese cuerpo colegiado tenía la facultad de otorgar los grados académicos de bachiller, licenciado y doctor a los estudiantes que hubieran cumplido los requisitos establecidos” (González, 2010, p. 84). Sin embargo, los grados eran otorgados por medio de un permiso de autoridades no universitarias para que los estudiantes pudieran ejercer y se concentraban en universidades que gozaban con el privilegio del rey y del papa para la concesión de grados.

En esa misma línea “el monopolio universitario era, entonces, la formación de catedráticos y la expresión material de dicha formación era el grado académico” (Pavón, 2013, p. 66). El autor

---

<sup>5</sup> Enrique González González (2010, p. 78) identificó a estos como poderes externos que intervienen en el marco legal como la corona y órganos de poder ligados de modo directo (autoridades laicas, arzobispos, prelados de las órdenes religiosas, entre otros).



Armando Pavón (2013, p. 66) señala que las universidades proporcionaban desde el punto de vista académico la certificación del curso que era integrado por una serie de cátedras y un valor corporativo que otorgaba privilegios dentro y fuera de la propia universidad.

En Europa, sucedía que la propia universidad los graduados hacían una carrera interna para acceder a los cargos y honores de su estructura interna, por otro lado “los principales proveedores de empleos a tono con las pretensiones de los universitarios eran la corona y la Iglesia, con sus respectivos aparatos burocráticos. De ellos, la Iglesia ofrecía mayor número de espacios” (González, 2010, p. 88). Y es que, en el caso de la Nueva España, el clero secular buscaba adquirir una formación académica y dotarse de grados, asimismo promover los cuadros clérigos que se necesitaban en la renovación de las instituciones eclesiásticas (Aguirre, 2008, p. 121).

Es así como, la primera petición directa de la Universidad para la Nueva España partió del primer obispo de México, el franciscano fray Juan de Zumárraga, quién le interesaba la formación de su clero. El nacimiento del Alma Mater, tuvo éxito gracias a la perseverancia de las órdenes religiosas y del virrey Antonio de Mendoza y Pacheco hacia el príncipe Felipe, quién en nombre del emperador Carlos V, otorgó la Cédula Real documento fundacional en 1551.

La Universidad Real y Pontificia<sup>6</sup>, la cual, se hizo a semejanza de la organización y estructura de la Universidad de Salamanca (Rodríguez, 1973, p.249-250), destacándose como un gobierno colegial y eclesiástico.

Asimismo, la Universidad Real realizó “la organización de los saberes siguió el cauce tradicional de las universidades medievales: cuatro Facultades mayores Teología, Cánones, Leyes y Medicina; y una menor: Artes” (Pavón en Marsiske, 2010, p. 42). También se hace presente la figura normativa de los estatutos, donde se definía la estructura de las facultades mayor y menor, señalaban las lecciones que abordarían, cómo debían de leer los catedráticos, qué horas y cuánto tiempo. (Carreño, 1961, p. 86).

Sin embargo, iniciaría una decadencia centenaria de la Universidad Real que conservaba su método escolástico, cuestión que sería fracturada por la “transformación ideológica que en la Europa del XVII pugnaba por abrir paso a la filosofía ilustrada y a la ciencia experimental” (Alvarado, 2016 p. 27). Puesto que, como causa, el desarrollo de las ciencias contribuyó en la

---

<sup>6</sup> La Real y Pontificia Universidad de México careció de pleno reconocimiento papal y por ello algunos de los contemporáneos se refirieron a ella como la Real Insigne Universidad de México (Ramírez en Torres et. all. 2003, p. 21).

creación de invenciones, nuevas técnicas y el crecimiento industrial, pasando de una sociedad mercantil a una sociedad capitalista, lo que condujo a una nueva edad de los metales, una acumulación de capitales cuyo origen se encontraba principalmente en la explotación de la plata y el oro en América (Xirau, 2011, p. 286).

Por su parte, la vida intelectual en la Nueva España no fue ajena a las ideas políticas y sociales a través de la filosofía de la ilustración y el nacimiento del liberalismo moderno<sup>7</sup> que ocurrían en Inglaterra y Francia. De allí, no tardaría en ser publicadas las ideas filosófico-políticas de los pensadores ilustrados mexicanos<sup>8</sup> en textos, prensa y propaganda hasta materializar la libertad, la autonomía y la independencia de las monarquías tanto francesa como española.

Por otro lado, la Universidad Real y Pontificia se opuso al movimiento independentista en 1810, manifestándose como una institución representativa y defensora de la ideología colonialista de la capital en relación con América y acusó como herejía cualquier intento de autoafirmación e independencia (Rovira, 2010, p. 62). Sin embargo, la independencia llegó a su punto cabal en 1821, junto con ella, la entrada del liberalismo mexicano.

Tras la fundación del estado nacional mexicano y la revolución de reforma, se buscó la liberación de la educación de la iglesia, para ello y a pasos agigantados, en 1833 el vicepresidente Valentín Gómez Farías promulgó la ley que establece la libertad de enseñanza y la creación de la Dirección General de Instrucción Pública (Rovira, 2010, p. 187). Esto sería el desenlace de la enseñanza eclesiástica tradicional en la Universidad colonial y su forma de organización colegial, enflaqueciendo dentro de sus confines hasta su desaparición y cerrar definitivamente en el mismo año.

Al desaparecer los grupos corporativos eclesiásticos y la disposición de títulos por parte de las autoridades religiosas, estos pasaron a ser una tarea de la Dirección General de Instrucción pública, la cual otorgaría los correspondientes títulos académicos y profesionales, a partir de cuotas que debían pagarse a la tesorería de dicha Dirección General para que los graduados pudiesen

---

<sup>7</sup> Solo por mencionar, en Inglaterra con la aparición de una nueva clase capitalista, burguesa y el aburguesamiento de la aristocracia a partir del pleno desarrollo industrial llevaría a la instauración de un gobierno parlamentario y la constitución influenciada por *“El espíritu de las leyes”* publicado por Montesquieu. Por otro lado, en Francia estalló la revolución para derrocar la monarquía de Luis XVI e implementar la creación de una Convención encargada del nuevo gobierno. Estos acontecimientos ejercieron cierta influencia en la vida intelectual en la Nueva España (Xirau, 2011, pp. 287-292).

<sup>8</sup> Entre los criollos ilustrados que destaca la filósofa María del Carmen Rovira Gaspar en la coordinación de la obra *“Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX”* fueron: Miguel Hidalgo y Costilla, José Servando de Teresa de Mier y Noriega, Manuel Ma. Gorriño y Arduengo y Francisco Severo Maldonado.

ejercer (Arce, 1982, pp. 218-236). Ejerciendo de esta manera una relación directa entre la educación y el Estado.

Y ante la restauración de la república en 1867, se promulgó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, en donde se subrayó el carácter gratuito y obligatorio de la educación. En consecuencia, daría comienzo a una nueva forma de organización ya que se esperaba la “formación de hombre prácticos, educados en el conocimiento de todas las ciencias positivistas, lo cual, les permitiría imponer su dominio sobre las fuerzas y fenómenos naturales” (Alvarado, 2016, p. 77).

Como primer paso de la relación entre Estado y educación se creó la nueva Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1868, como columna vertebral de la educación superior por el médico positivista Gabino Barreda, quien coordinó el primer plan de estudios basado en la doctrina filosófica positivista (Castillo, 2016, p. 8). Este plan de estudios fue homogéneo, enciclopédico, progresivo y laico para todos los estudiantes por igual, independientemente de sus futuras especialidades (Alvarado, 2016, p. 82).

Asimismo, es importante resaltar que para el gobierno mexicano era necesario cambiar los planes de estudio a su cargo haciéndolo más prácticos y concretando la enseñanza en cada profesión. Esta sería una preocupación constante y que daría pie a ser un asunto del Poder Legislativo (Arce, 1982, p. 563), definiendo la instrucción como un derecho para los jóvenes.

Un parteaguas importante para la nueva vida colegiada de la educación superior fue la institucionalización en el siglo XX, que marcaría el inicio de una nueva consolidación de un tipo de Estado. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por decreto presidencial, siendo titular de esta Justo Sierra (Castillo, 2016, p. 18). Quien en parte inspirado por el movimiento estudiantil de 1875 que demandaba una “universidad libre”, concretaría un proyecto de una universidad nacional (Alvarado, 2016, p. 112), por lo que propuso el decreto de la ley constitutiva ante el Congreso de la Unión donde se estableció la Universidad Nacional de México el 26 de mayo de 1910, reuniendo las Escuelas Nacionales: Preparatoria, de Jurisprudencia, Medicina, de Ingenieros, Bellas Artes (en lo que concierne a la enseñanza de la arquitectura) y de Altos estudios (Humberto Musacchio en Castillo, 2016, p. 19) en una misma institución de educación superior, siendo significativo un nuevo orden educativo.

Esto marcaría el reforzamiento del binomio Educación Superior-Estado, donde este último tendría una mayor injerencia en el gobierno universitario y por ende la toma de decisiones de los contenidos por lo que en palabras de J. J. Brunner (2010, p. 143) “la universidad moderna se

origina y desarrolla pues dentro de un espacio nacional-estatal; forma parte de la esfera pública y la naciente ciencia como vocación”. Es así como se inaugura la Universidad Nacional con un gobierno universitario conformado por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes quien desempeñaría como Jefe de la Universidad, de un Rector y un Consejo Universitario.

Sin embargo, dio comienzo la Revolución Mexicana y años más tarde se publicaría la nueva Constitución de 1917 y el movimiento reformador de Córdoba en 1918 que definió la noción de que la vida universitaria es un asunto de los universitarios y no de los estados autoritarios, integrando la autonomía en el quehacer de las universidades Latinoamericanas. Estos hechos trascenderían en la idea y vida de la Universidad Nacional de México.

El gobierno post revolucionario impulsaría el proyecto de una universidad al servicio del pueblo, lo que devino en tensiones entre este y las universidades que habían fraguado sus élites académicas e intelectuales una noción liberal de la vida institucional, donde se percibía que la libertad de cátedra y de investigación era amenazada o debilitada por el interés de las elites revolucionarias de hacer de la universidad una institución reproductora de orden social posrevolucionario” (Acosta, 2010, p. 60).

Así pues, la incorporación de la autonomía sería un gran acontecimiento en la configuración de la vida universitaria, en su manera de organizarse y su relación con el Estado mexicano en los siguientes años. La Universidad siendo objeto de su propia historia, en 1929 se abriría una nueva discusión sobre la crisis del problema de la autonomía universitaria que traería consigo el *Decreto por el cual se faculta el Ejecutivo para Expedir una Ley que Establezca la Universidad Nacional Autónoma* y en consecuencia la creación de la *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México* y su separación de la Secretaría de Educación Pública (UNAM, 1976, p. 9).

Lo que propiciaría una reorganización de la administración académica y del análisis de contenido de planes y programas de estudio realizado propiamente por la Universidad Nacional, el Estado en función del poder legislativo ya no tendría influencia en la creación y organización de los planes y contenidos como también el otorgar el título de los graduados.

La autonomía universitaria fue el escenario para compartir el gobierno de la Universidad entre el Consejo Universitario, el Rector, los directores de Facultades y Escuelas como de las académicas de profesores y alumnos su manera de organizarse. Aunque esto distancio al binomio de Educación Superior-Estado, aún para este último significaría un grado de control que podía

ejercer sobre el financiamiento y a sus propios intereses políticos en materia de desarrollo económico (Muñoz, 2010, p. 98).

Ante este marco, se guardaron las exceptivas de que la estructura de gobierno universitario funcionara de manera legítima, estable y eficaz como espacios de negociación de los intereses de las comunidades universitarias como también a la resolución de los problemas y las tensiones académicas y administrativas. (Acosta, 2014, p. 41). Logrando la autonomía sobre sus decisiones ante los actores del Estado en 1933 a partir de la nueva Ley Orgánica, que resulto en el desprendimiento de los vínculos que el Estado mantuvo, dejando a la Universidad con sus propias orientaciones dejando de ser nacional, transfiriendo el poder de decisión y la elección de las autoridades universitarias al Consejo Universitario como suprema autoridad universitaria (Marsiske, 2018, p. 160-161).

La autonomía fue plena y el autogobierno suponía una “competencia por el poder del rectorado y por recursos, así como negociaciones entre los grupos que forman la universidad” (Muñoz, 2010, p. 101). Sin embargo, la búsqueda del poder ante las elecciones de las autoridades universitarias causo vicios e inconformidades que resultaron en una reorganización de la Universidad.

En 1945, se publica una reforma de la Ley Orgánica, constituyendo una Universidad que se reconoce como una corporación pública, organismo descentralizado del Estado con plena capacidad jurídica retomando la colegialidad como el punto más fuerte de su organización y gobierno, donde se conformaría la Junta de Gobierno, compuesta por quince académicos universitarios, quienes designarían a las autoridades universitarias, siendo una de las autoridades máximas de la Universidad en conjunto con el Consejo Universitario y el Rector (Marsiske, 2018, p.163).

Concretamente, la transición de la universidad tradicional a la universidad moderna pasó por cuatro grandes procesos: 1) la burocratización, 2) la búsqueda de un gobierno universitario planificador, 3) la masificación de la universidad y 4) el surgimiento de la profesión académica (Brunner en Acosta, 2014, p. 36). Como lo expone el autor Adrián Acosta, esta transición impactó en la universidad haciéndola pasar de rasgos feudales, de claustro y aristocráticos a un proceso de incorporación al modelo neoliberal (Acosta, 2014, p. 36), donde la institucionalidad y la descentralización del Estado en algunos casos sería el aliento de esperanza hacia la democratización o el término de su relación con el Estado.

A lo largo de los años la UNAM ha procurado mantener su organización y la forma en cómo se eligen las autoridades y representaciones de la comunidad universitaria. Una característica importante para las autoridades universitarias y cuerpos colegiados es el trabajo en pleno como el comisionado realizado en sus espacios, lo que lleva a reflexionar que “la estructura colegial no es la simple evaluación por los pares, sino el sistema de revisión conjunta entre los que tienen derecho a participar en la decisión según sus distintas funciones en la comunidad universitaria” (Pujadas y Durand, 2002, p. 64). Por lo que las autoridades universitarias se estructuraron de la siguiente forma:

1. La Junta de Gobierno.
2. El Consejo Universitario.
3. El Rector.
4. El Patronato.
5. Los directores de facultades, escuelas e institutos.
6. Los consejos técnicos.

Las autoridades universitarias como lo son el Rector, los Directores de las Entidades Académicas y los órganos colegiados y por otro lado los consejos colegiados auxiliares para el cumplimiento de las tareas sustanciales de la Universidad. Por lo que hasta la fecha se caracteriza como un gobierno colegiado y que sus integrantes tienen la participación tanto en su función de quehacer como el papel que desempeñan en la toma de decisiones de la Universidad.

De este modo, al interior de la universidad se realizan procedimientos institucionales como la organización de los órganos de gobierno que se vinculan con sus actores principales que determinan cuestiones propias de la universidad y los mecanismos para la toma de decisiones. Mientras que al exterior se encuentran procedimientos con mayor amplitud, ya que entran en contacto con actores como el Estado, otras instituciones de educación superior e instancias públicas, sociales y privadas que atienden a las políticas, marcos normativos, financiamiento y procesos de evaluación (Vidal y Vierira, 2014, p.18).

## **2.2 La política curricular institucional en la UNAM**

Desde el establecimiento de la Universidad Nacional de México, se hizo un esfuerzo por definir una estructura de gobierno y dar apertura a la regulación de los planes y programas de estudios en

cuanto a los responsables de las reformas y aprobación a través de la *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México* de 1910. La Universidad estaba adscrita a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, su gobernanza se caracterizaba por tener tres figuras, las cuales eran el jefe de la Universidad, quien sería el Ministro de Instrucción Pública, el Rector y el Consejo Universitario (UNAM, 1910).

Aunado a ello, una figura determinante sobre los contenidos que se impartirán en la Universidad serían las Juntas de Profesores de las Escuelas<sup>9</sup>, las cuales eran los cuerpos colegiados que debían presentar las propuestas de reforma a los planes de estudio, remitidas hacia el Consejo Universitario<sup>10</sup> que mediante el voto tendrían que evaluar la necesidad de reformar las disposiciones vigentes de los planes, y por último estas ascenderán a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual, centralizaba el atributo de aprobar dichas reformas.

Los planes y programas de estudio guardaban una estructura similar a los marcos legales que se expedían en la Universidad. Para la divulgación de estos, se publicaban en el Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, además de compartirse en los Anuarios de la Universidad Nacional de México.

En las subsecuentes reformas dadas a la *Ley de la Universidad* en 1914, se observa la necesidad de organizar y agilizar los procedimientos administrativo-académicos para la presentación de las propuestas de cambios en los planes de estudio, es así que, en el Artículo 13° respecto a las atribuciones del Consejo Universitario, en su Fracción I se sustituye “reformular” por el concepto de “modificaciones” (UNAM, 1914).

Y en 1922, mediante los reglamentos: *Bases Fundamentales del Reglamento de la Universidad Nacional de México* y *Reglamento de la Sección de Estudios y Profesiones de la Universidad Nacional*, que dio origen a la Sección de Estudios y Profesiones, tendría a su cargo los planes y programas de las escuelas y facultades universitarias, la revalidación de estudios hechos en los estados y en el extranjero, la inscripción del alumnado, la concesión de exámenes parciales y profesionales como la expedición de los títulos y su revalidación, la expedición de

---

<sup>9</sup> Las Escuelas que constituían a la Universidad eran la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

<sup>10</sup> Compuesto por el Rector de la Universidad, los Directores de las Escuelas, el Director General de Educación Primaria y sobre los ex officio serían por cuatro profesores que nombrará la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dos profesores ordinarios por cada escuela elegidos por escrutinio secreto por las respectivas juntas de profesores y por los alumnos que las escuela elijan inscritos en el último curso escolar. Sentando las bases de las representaciones con propietarios y suplentes en los casos del profesorado y del alumnado.

certificados entre otros asuntos escolares. Sin embargo, la aprobación de las propuestas de creación y modificación de los planes de estudios aún estaban a cargo del Consejo Universitario y de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (UNAM 2001).

A partir de la implementación de la autonomía universitaria, que “consiste en la capacidad de formular su propia legislación, designar sus autoridades, planificar su actividad académica y disponer de sus fondos con plena libertad” (García, 1977, p. 23). La Universidad sufre una reingeniería en su estructura partiendo de tres aspectos: “el de su propio gobierno, el académico y el financiero” (Marsiske, 1982, p.1). Con ello, iniciaría formas de organización y procedimientos que propiciarán la deliberación y configuración de la rendición de cuentas, la protección de las libertades de cátedra e investigación que velarán por el interés general de la institución (Castaños, 2019, p. 5).

En este marco, el aspecto académico o la facultad de auto organización académica implicaba para la universidad la atribución de la aprobación directa de la creación y modificación de planes de estudio, deslindando esta función de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para ello, quedaría normado en la *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma* en 1929, donde se harían relevantes asignaciones de responsabilidades, atribuciones y funciones para el surgimiento de la legislación universitaria y una directa injerencia de los docentes y el alumnado en la Universidad.

Entre estas responsabilidades se encuentra la evaluación de los planes de estudio, en las que destacaron que el Consejo Universitario estudiará y aprobará los planes y programas de estudio por medio del voto. Asimismo, surgiría la representación de nuevos órganos colegiados como “las academias de profesores y alumnos” integradas por candidatos elegidos por la comunidad universitaria. Las cuales, tendrían entre sus funciones:

Artículo 27º.- Las academias de profesores y alumnos velarán por el progreso de la escuela y tomarán parte en el gobierno interior de la misma, de acuerdo con el Director, según el reglamento que para el caso dicte el Consejo Universitario; serán cuerpos de consulta necesaria para el Consejo Universitario y para el Rector, en todos aquellos casos que signifiquen una modificación substancial a los planes y programas de estudios, métodos de enseñanza y pruebas de aprovechamiento, o a la organización interior de las escuelas, y tendrán, además de estas atribuciones, las que los reglamentos les señalen (UNAM, 1929).



Dentro de la siguiente reforma a la *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México* en 1933, se omitieron las responsabilidades y funciones del Consejo Universitario, las cuales, estarán contenidas en la legislación universitaria al aprobarse el *Estatuto de la Universidad Nacional de México* en 1934 (UNAM 2001).

Donde la Universidad estructura su identidad como una figura democrática por medio de sus órganos y con los procedimientos que ella misma dicte y decida sobre sus asuntos sustanciales de los planes de estudios tendrían que estar sujetas a una responsabilidad compartida entre el Consejo Universitario, el Rector, los Directores de las Facultades y Escuelas y las Academias de profesores y alumnos.

En 1936, se reformó el Estatuto, titulándose *Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México*, donde quedarían plasmadas las comisiones permanentes de las Académicas de profesores y alumnos, entre la que destaca: “de Planes y Programas de Estudios”. En sus subsecuentes reformas al Estatuto, en 1938 la atribución de aprobar los planes y programas de estudio para someterlos por el conducto del Rector y del Consejo universitario (UNAM 2001).

Sin embargo, aún normada la tarea de las Academias de Profesores y Alumnos se elaboró el *Reglamento para el Funcionamiento de las Academias de profesores y alumnos* en 1939, en el cual, se norman las funciones, y estaría contenida la tarea de aprobar los planes y programas de estudio como el trabajo de la comisión permanente “de Planes y Programas de Estudios” el cual estaría vigente hasta 1945 (UNAM, 2001).

Desde este punto en adelante, las Academias son sustituidas por los Consejos Técnicos, que serían órganos colegiados de consulta necesaria para las Facultades y Escuelas. Y entre una de sus tareas principales sería la responsabilidad de estudiar los planes y programas de estudios.

Se debe resaltar que en el año 1980 dentro de los cambios hecho a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reformó por tercera vez el artículo 3º para incorporar la Autonomía Universitaria, donde se adiciona en la fracción VIII publicados en el Diario Oficial de la Federación:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción

y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto se normarán por el Apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

En este marco, la UNAM seguía sumando esfuerzos para reorganizar su sistema administrativo-académico de manera autónoma, aunque todavía no contaba con un marco legal que pudiese organizar la forma en que los planes de estudio guardasen cierta homogeneidad en su creación o modificación.

No fue hasta en 1984, que el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas se dio a la tarea de crear una comisión llamada “Planes y Programas” integrada por las Facultades de Arquitectura, Economía, Filosofía y Letras, Psicología, Química, Medicina, Estudios Superiores Cuautitlán y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán con la finalidad de atender el “Proyecto 39: Revisión de los planes de estudio de licenciatura” del Plan Rector de Desarrollo Institucional del Rector Octavio Rivero Serrano con el objetivo de “elaborar un marco de referencia para que los Consejos Técnicos de facultades y escuelas, así como el Consejo del Colegio de Ciencias y Humanidades realicen la revisión de los planes de estudio que lo requieran” (UNAM, 1984, p. 288).

Asimismo, para coadyuvar en esta tarea, la Dirección General de Proyectos Académicos (DGPA) presentó ante el Colegio de Directores una guía para la revisión y elaboración de planes de estudio. Donde las facultades y escuelas decidirán “las instancias, mecanismos y periodicidad con que debe realizarse la evaluación general de los planes de estudio y de los elementos que intervienen en práctica” (UNAM, 1984, p. 289).

Por ende la creación y modificación de los planes de estudio sería parte de la Legislación Universitaria, en 1985 el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas realizó estudios para homogeneizar la elaboración, presentación y mecanismos de aprobación de planes y programas de estudio, lo que resultó en un reglamento con el objetivo de normar la creación, modificación, aprobación y evaluación de los planes de estudio. El cual, fue aprobado por el Consejo Universitario con el nombre de *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio* (UNAM, 1985, pp. 319-320).

Este Reglamento General contaba con 23 artículos, en donde se definía la presentación y aprobación de los planes de estudio. También especificaba que los Consejos Técnicos de Facultades y Escuelas serían los cuerpos colegiados encargados de procurar que los planes de estudio se diseñen o modifiquen de acuerdo con el *Marco Institucional de Docencia* y de las normas complementarias que cada consejo haya aprobado y posteriormente someterlo al pleno de la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario.

Sobre la evaluación de los planes y programas de estudio de la UNAM, el Reglamento General establecía en el Artículo 4º, fracción f) que los proyectos de creación o modificación de un plan de estudios debía contar con un plan de evaluación y actualización. Aunado a ello, en el Artículo 8º se solicitaba incluir los resultados de la evaluación del plan vigente en el caso de que el proyecto fuese de modificación. Mientras que en el Artículo 13º se describiría que el plan de evaluación y actualización deberá contener los mecanismos por los que se obtenga información sobre los requerimientos sociales y los avances de la disciplina.

Años después, en el pleno período del rectorado del Dr. José Sarukhán Kermez se realizaron varias reformas al Estatuto General de la UNAM a través de las “Propuestas para elaborar el Anteproyecto de Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México” presentada por el alumnado y el cuerpo académico ante Consejo Universitario en 1990, donde se conformaría una Comisión Especial del Anteproyecto del Estatuto General de la UNAM (UNAM, 2001).

Lo que resultaría en la creación de los Consejos Académicos de Área en 1992 que tendría funciones sustantivas en la evaluación de los planes de estudio. La propuesta de su integración fue a partir de la “Ponencia 36” que definió que los Consejos Académicos de Área serían “órganos de decisión académica, deliberativos, propositivos, de planeación y de evaluación académica; con carácter de órganos colegiados y con el propósito de apoyar a las autoridades universitarias, así como vincular a éstas, es su funciones netamente académicas” (UNAM, 1990, p. 34).

Al publicarse en 1992 la reforma al Estatuto General se realizaría el establecimiento y operación de los Consejos Académicos de Área y el Consejo Académico de Bachillerato, y una de sus funciones más importantes sobre los planes de estudio estaría en el Artículo 2º:

X. Proponer al Consejo Universitario lineamientos generales para la creación, modificación, actualización y cancelación de planes y programas de estudio;

XI. Revisar y, en su caso, aprobar la creación, modificación y cancelación de planes y programas de estudio de su área, y procurar su constante actualización, de acuerdo con los lineamientos generales que establezca el Consejo Universitario; (UNAM, 1992)

Regulando de esta manera la necesidad de descentralizar las tareas curriculares que ocupaba el Consejo Universitario dentro de la Comisión de Trabajo Académico, pero sin dejar de lado a esta comisión como un cuerpo dictaminador. Los Consejos Académicos de área se destacaron por ser “órganos propositivos, de planeación, evaluación y decisión académicas” (UNAM, 1992) y estarían conformados por representantes de profesores, directores de las entidades académicas y del alumnado.

En el 2003, el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio fue actualizado. Por lo que entre sus modificaciones destacan las cuestiones técnicas como la inclusión de las distintas opciones de titulación dentro de la estructura del plan de estudios para su presentación.

Y la adhesión de un lapso de seis años en que deberá realizarse el diagnóstico del plan de estudios con la finalidad de identificar los requerimientos que deban modificarse de manera parcial o totalmente. los consejos técnicos y directores de las entidades académicas difundirán la información sobre los proyectos de modificación de los planes y programas de estudio de manera amplia. La suma de estos apartados es trascendental para la evaluación del plan de estudios ya que se establece un tiempo sobre el diagnóstico y la posible modificación de los planes como la definición de las opciones de titulación relacionadas a las necesidades disciplinares y al perfil de egreso (UNAM, 2004).

Para el 2015, el RGPAMPE fue reformado, una de las modificaciones más importantes fue la incorporaron definiciones de conceptos en donde se destacó una definición concreta sobre los Planes de Estudio:

Artículo 6o.- El plan de estudios se define como el documento que establece la organización de los contenidos, los requisitos de ingreso y egreso, el perfil de ingreso deseable, los perfiles de permanencia y egreso en los diferentes niveles de estudio y áreas de conocimiento que se imparten en la universidad (UNAM, 2015).

De manera análoga el proceso de la evaluación del plan de estudios se hace explícito a través del

programa de evaluación, donde se describen los procedimientos, periodos y acreditación de todos los componentes, así como las opciones de movilidad estudiantil, de equivalencias en asignaturas y actividades académicas alternativas:

Artículo 29.- El programa de evaluación de los planes de estudio establecerá los mecanismos para obtener información sobre la congruencia y la vigencia de los componentes curriculares, la articulación de los contenidos con el entorno académico, institucional, social y laboral y la concreción de las habilidades, actitudes y aptitudes que se buscan en el perfil cada nivel, de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Marco Institucional de Docencia (UNAM, 2015).

Del mismo modo, se especifica que los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas tienen la atribución de fijar los lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en los procesos de creación, modificación y evaluación de los planes de estudio. Asimismo, se encuentra un capítulo que describe la participación de la comunidad:

Artículo 41.- Los consejos técnicos, los directores de las entidades académicas y los coordinadores de los programas de posgrado difundirán ampliamente información sobre los procesos de modificación o evaluación de planes de estudio por medio de boletines, circulares, gacetas, foros y cualquier medio electrónico, con el fin de promover la participación de toda la comunidad en dichos procesos. (UNAM, 2015, p. 23)

Asimismo, fijarán los lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio y en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos lo estimen conveniente.

Es importante tener en cuenta que el funcionariado y el Consejo Técnico poseen un compromiso ante la comunidad universitaria sobre la difusión y transparencia de la recolección de la información, revisión y resultados del proceso de evaluación hacia los planes de estudio. Por ello, en la actualidad se hacen presentes todos los cuerpos colegiados que intervienen en dicho proceso, sea de creación o modificación de los planes de estudio<sup>11</sup>, los cuales son los siguientes:

---

<sup>11</sup> En el caso de los planes de estudio en las modalidades abierta, a distancia o mixta, se requiere de la opinión del Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Cuadro 2. Órganos colegiados que intervienen en la Aprobación y Modificación de los Planes de Estudio en el nivel Licenciatura en la modalidad presencial, sistema escolarizado		
Cuerpo colegiado	Jerarquía	Funciones
Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario (CU)	Autoridad colegiada máxima de la Universidad	a) Emitir los dictámenes de los proyectos de creación de planes y programas de estudio. b) Emitir la opinión correspondiente, para la aprobación y puesta en marcha de las modificaciones mayores a los planes de estudio. c) Las tareas relacionadas a los planes de estudio se revisan en la Comisión de Trabajo Académico.
Consejos Académicos de Área	Cuerpo colegiado propositivo, de planeación, evaluación y decisión académica	a) Proponer al CU lineamientos generales para la creación, modificación, actualización y cancelación de planes y programas de estudio. b) Revisar, aprobar, dictaminar y emitir acuerdos para la creación planes de estudio, la modificación de planes y programas vigentes. c) Conocer y opinar sobre las modificaciones que se realizan a los planes de estudio. d) Los asuntos relacionados a los planes de estudio se revisan en la comisión permanente “De Planes y Programas de Estudios”.
Consejos Técnicos de las Entidades Académicas y Consejos Internos	Autoridad universitaria colegiada de la Entidad Académica	a) Estudiar los planes y programas de estudios para someterlos por conducto del director o directora a la consideración y aprobación del CU. b) Emitir la aprobación sobre los cambios en la modificación de los planes de estudio. c) Hacer del conocimiento del Consejo Académico de Área respectivo los resultados del programa de evaluación de los planes y programas de estudio.
Comités Académicos de las Entidades Académicas	Cuerpo colegiado auxiliar de la Entidad Académica	a) Elaborar y revisar los proyectos de modificación del plan de estudios para remitirlos al Consejo Técnico de la Entidad Académica. b) Integrar las comisiones revisoras de los planes de estudio.

*Fuente: Elaboración propia con base en la normatividad universitaria. (UNAM 2023, UNAM 2015 y UNAM 2014b)*

Para realizar la planeación o revisión del proyecto de modificación de un plan de estudios, los órganos colegiados se apoyan de 12 marcos normativos que regulan dicha actividad, aunado a ellos se suma los reglamentos que cada Entidad Académica que integran para ejercer dichas actividades.

En síntesis, la Universidad tiene una historia jurídica emblemática, no sólo por su conformación, sino también por sus esfuerzos por organizar los estudios que deberán atender el contexto y responder a las necesidades de la sociedad mexicana a través de su autonomía, como también el compromiso académico y político de los sujetos encargados de tales procesos.

En el presente la UNAM cuenta con una variedad de instrumentos normativos que sustentan

la elaboración, presentación y modificación de un plan de estudios como también de una estructura colegiada que gestiona y toma decisiones sobre los procesos de creación y evaluación de estos.

### 2.3 Marcos normativos relacionados a la evaluación de los planes y programas de estudio

Anteriormente se relacionó cómo los cuerpos colegiados se han formado, de la misma forma en que se han ocupado de las propuestas de creación y aprobación de los planes de estudio como en la toma de decisiones en la evaluación y actualización de ellos. Asimismo, se hizo una compilación sobre los esfuerzos hechos por la UNAM para la realización de la normatividad asociada a los planes y programas de estudio. Por lo tanto, en este apartado se describirán los marcos normativos que hoy en día se siguen en la evaluación de un plan de estudios.

Se debe puntualizar en la legislación universitaria, la cual esta integrada por las normas y disposiciones que garantizan la mejor organización y funcionamiento, entre los instrumentos normativos se encuentran los reglamentos, normas y lineamientos fundamentales en los que se apoya la realización de las funciones de las tareas sustantivas de la universidad y de los cuerpos colegiados. Asimismo, como se ha presentado anteriormente, la UNAM se rige a través de su legislación universitaria, misma que emana y se relaciona de los marcos normativos federales, por lo que la creación de los planes de estudio se fundamenta en el artículo 3º en la fracción VII de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se interpreta que las instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad de determinar sus planes y programas en apego a la normatividad federal.

Cuestión que permite que la UNAM norme la presentación, modificación, aprobación y evaluación de los estudios universitarios<sup>12</sup> que oferta. Por lo que a continuación se presentan los marcos normativos en los que se regulan los planes de estudio de la Universidad en sus diferentes niveles y diversas modalidades: de acuerdo con la jerarquía del RGPAEMPE:

Cuadro 3. Marcos normativos sobre los planes de estudio de la UNAM	
No.	Legislación universitaria
1	Marco Institucional de Docencia

<sup>12</sup> Los estudios universitarios comprenden el bachillerato, la licenciatura (incluido los estudios profesionales) y los estudios de posgrado.

2	Reglamento General de Estudios Universitarios
3	Reglamento General de Estudios de Posgrado
4	Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
5	Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio
6	Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
7	Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria
8	Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades
9	Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura
10	Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado
11	Lineamientos de los Estudios Técnicos Profesionales
12	Lineamientos de los Estudios Técnicos Especializados

*Fuente: Elaboración propia con base al RGPAEMPE (UNAM, 2015)*

Para el caso de la evaluación en los planes de estudio del nivel licenciatura en la modalidad escolarizada en la Universidad se regula con los siguientes marcos: a) Reglamento General de Estudios Universitarios; b) Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura; c) Marco Institucional de Docencia y d) Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio.

Dentro del *Reglamento General de Estudios Universitarios*, se reconoce que el propósito de los estudios universitarios que se encuentran comprendidos en sus planes de estudio es formar “universitarios útiles a la sociedad, capaces de coadyuvar a la solución de problemas nacionales en los campos del conocimiento que cultiva esta institución y de enfrentar los retos de los tiempos actuales” (UNAM, 2014, Art. 2). En ese sentido, los objetivos generales del nivel de estudios de licenciatura<sup>13</sup> es formar profesionistas que desarrollen una visión crítica, disciplinara e interdisciplinaria en los diversos campos del conocimiento de tal manera que puedan atender los requerimientos sociales y participar en la solución de problemas de diversos campos (UNAM, 2014, Art. 19).

---

<sup>13</sup> Sobre los estudios de licenciatura se debe entender que existen cuatro opciones de estudios de licenciatura, lo cuales son los disciplinarios, los interdisciplinarios, los compartidos y los combinados. Aunado a ello, la organización de los estudios de licenciatura es impartidas de manera que las opciones disciplinarias son ofrecidas en las facultades y escuelas mientras que las interdisciplinarias y las compartidas pueden ser dadas por cualquier entidad académica siempre y cuando haya al menos una facultad o escuela y, por último, los estudios combinados son impartidos por una facultad o escuela y un programa de estudios de posgrado (UNAM, 2014, Art. 22 y 27).



Los *Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura* tienen como objetivo la regulación complementaria de los estudio de licenciatura, donde se encuentra las obligaciones y atribuciones de las entidades académicas que ofrecen dichos estudios universitarios, las cuales deberán proporcionar la infraestructura académica y las instalaciones necesarias para el desarrollo de la licenciatura, como también realizar los procesos administrativos y proporcionar los recursos humanos. Y de ser el caso, licenciaturas interdisciplinarias, compartidas y de estudios combinados deberán tener normas operativas (UNAM, 2015b).

Es importante mencionar que en estos Lineamientos se encuentra el apartado “Del programa de evaluación y actualización de los estudios de licenciatura” donde se considera a la evaluación como un proceso continuo y que debe integrarse en el plan de estudio. Entre estas etapas de evaluación se encuentra un diagnóstico para la detección de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de los alumnos de nuevo ingreso. También se describen evaluaciones intermedias mediante diversos instrumentos y técnicas, como cuestionarios, encuestas, entrevistas, grupos focales y plataformas interactivas para el alumnado y personal docente, con el propósito de identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad para proponer la innovación de los procesos y de los recursos educativos (UNAM, 2015b).

A su vez, se evalúan los contenidos y la bibliografía de las asignaturas mediante reuniones colegiadas de análisis con un periodo establecido con la intención de realizar propuestas de actualización. Asimismo, se contempla un programa de seguimiento de egresados para determinar la congruencia del perfil del egresado y el desempeño en el campo laboral. Y la evaluación del estado de los recursos materiales e infraestructura de las entidades académicas responsables de los estudios universitarios a partir de las opiniones de la planta académica y del alumnado para su mejoramiento (UNAM, 2015b).

Aunado a ello, se realizan análisis del avance escolar del alumnado con el fin de orientar acciones para reducir la deserción escolar, la reprobación y el rezago. Por su parte para el personal docente se establecen criterios generales para un programa de actualización y superación docente (UNAM, 2015b).

Sobre el *Marco Institucional de Docencia* se describe un capítulo llamado “Acerca de los Planes y Programas de Estudio”, en donde se reconoce el papel del docente en relación a su participación en la aplicación de los planes y programas de estudio, por lo que se establece que en estos “se formaliza el proceso docente organizado por la UNAM, en virtud de que los mismos deben

definir los sistemas, métodos y técnicas que se emplearán en la aplicación y desarrollo de un *currículum* propuesto” (UNAM, 2003).

Enfocado a la evaluación de los planes y programas de estudio, el Marco señala que dicho proceso deberá hacerse “periódicamente en cuanto a sus fundamentos teóricos, a la programación educativa y operación de los mismos y tomar en cuenta para ello la realidad nacional, el desempeño de los egresados, así como las experiencias adquiridas a partir de la puesta en marcha del plan de estudios” (UNAM, 2003). También detalla que los consejos técnicos presentan cada seis años<sup>14</sup> el diagnóstico de los planes de estudio con la finalidad de identificar las necesidades de modificación parcial o total de los mismos o en su defecto la creación de nuevos planes de estudio.<sup>15</sup>

Por su parte, los consejos técnicos y directores de las entidades académicas tienen la obligación de difundir los procesos de evaluación, de modificación o de creación de nuevos planes y conducir la participación de la comunidad universitaria en los mismos (UNAM, 2003).

Finalmente, el *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio* contempla la estructura curricular y los mecanismos concretos para la implantación, la revisión y la evaluación del plan en su conjunto. Por lo que dentro del Reglamento se encuentran los elementos que deberán conformar los planes de estudio (UNAM, 2015, Art. 12):

- |  |   |
|--|---|
| <i>I. Carátula de identificación con un título y con la especificación de la o las entidades académicas responsables y, si es el caso, de las participantes y asesoras</i> | <i>VII. Perfil deseable de ingreso, perfil intermedio, perfil de egreso y profesional o perfil del graduado</i> |
| <i>II. Introducción y antecedentes</i>   | <i>VIII. Duración de los estudios, número total de asignaturas, de créditos y pensum académico</i>              |
| <i>III. Fundamentación del proyecto</i>  | <i>IX. Estructura y organización</i>  |
| <i>IV. Metodología empleada en el diseño del plan de estudios</i>  | <i>X. Mapa curricular</i>   |
| <i>V. Objetivo general</i>   | <i>XI. Criterios de seriación</i>   |
| <i>VI. Objetivos particulares</i>  | <i>XII. Mecanismos de flexibilidad del plan de estudios</i>   |

<sup>14</sup> Contado a partir de la última aprobación del plan de estudios en el nivel de licenciatura, los consejos técnicos y los comités académicos, según sea el caso, tendrán la obligación de hacer del conocimiento de los consejos académicos de área respectivos los resultados del programa de evaluación (UNAM, 2015, Art. 34).

<sup>15</sup> Los consejos técnicos y los comités académicos tienen la obligación de dar a conocer a los consejos académicos de área respectivos, del Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia o del Consejo de Estudios de Posgrado los resultados del programa de evaluación según sea el caso, con la finalidad de identificar las actualizaciones o las modificaciones que requieren el plan de estudios (UNAM, 2015, Art. 32).

- XIII. Mecanismos de movilidad estudiantil*
- XIV. Requisitos de ingreso, permanencia, egreso y de titulación o graduación*
- XV. Opciones de titulación o graduación*
- XVI. Perfiles del personal académico que participará en el proyecto, de conformidad con el Estatuto del Personal Académico*
- XVII. Proceso y condiciones de implantación*
- XVIII. Programa de evaluación del plan de estudios*
- XIX. Proceso de actualización del plan de estudios*
- XX. Estrategias para la formación y actualización de profesores orientadas a una docencia dinámica, participativa e interactiva, apoyada en la investigación, la extensión universitaria y el conocimiento disciplinario e interdisciplinario, y*
- XXI. Programas de las asignaturas, módulos u otras actividades académicas. Asimismo, en su caso*
- XXII. Prerrequisitos y requisitos extracurriculares*
- XXIII. Transición entre planes de estudio, tablas de equivalencia de las asignaturas, módulos o créditos respecto al plan vigente y de convalidación*
- XXIV. Normas operativas, y*
- XXV. Formas de inserción en el ámbito laboral*

Como se puede apreciar, se contempla una estructura curricular y los mecanismos concretos que guían a los cuerpos colegiados, personal docente y expertos en los procesos de evaluación. Por su parte, se observa que en el punto dieciocho se encuentra el programa de evaluación del plan de estudios. El cual deberá partir desde el análisis del estado de los campos del conocimiento y en las demandas del contexto académico, institucional, social y laboral. Aunado a ello, en el programa de evaluación de los planes de estudio se hacen explícitos los procedimientos para la revisión y periodos de la evaluación.

En el programa de evaluación se definen los mecanismos para obtener información sobre la congruencia y la vigencia de los elementos curriculares, la articulación de los contenidos, la concreción de las habilidades, actitudes y aptitudes que se buscan en el perfil de cada nivel. En ese sentido, los resultados de la evaluación son el sustento necesario para determinar la posibilidad de una actualización o modificación de un plan de estudios.

Con respecto a los resultados de la evaluación, cuando se trata de proyectos de modificación del plan de estudios, estos deberán considerar la incorporación o desincorporación de entidades académicas, como de nuevas áreas o campos de conocimiento que afecten al número

de créditos totales. Integración de contenidos temáticos, cambios de denominación u otorgamiento de un nuevo diploma, título o grado. Asimismo, sobre los requisitos de ingreso, permanencia, egreso, titulación o graduación como del perfil deseable de ingreso, profesional y de egreso.

Y sobre el proceso de actualización, se describen las estrategias que se aplicarán para mantener actualizado el plan de estudios, con base en los resultados del programa de evaluación. Esta estrategia se encuentra dentro de los elementos del plan de estudios y deberá describir a grandes rasgos, los procedimientos considerados en la normatividad institucional, como los criterios generales de los programas de superación y actualización del personal académico y los mecanismos de actualización de contenidos y bibliografía.

Habría que decir también que existe una diferencia entre la creación de un plan y la modificación de un plan vigente y es que en su elaboración comparten la mayoría de los procedimientos y aspectos. Sin embargo, la fundamentación de una modificación incluye los resultados del diagnóstico del plan vigente mientras la fundamentación de una creación se profundiza en los rasgos del campo emergente que será objeto de su práctica profesional para una nueva oferta educativa (UNAM, 2008, p. 14). Asimismo, en el caso de la modificación los recursos humanos y materiales deben estar disponibles antes de que se realice la puesta en marcha del plan propuesto y en detalles técnicos deben elaborarse las tablas de transición, de equivalencias y de convalidación entre el plan vigente y el modificado.

Por otro lado, aunque no se menciona explícitamente en los marcos normativos sobre la evaluación, existen esfuerzos por apoyar las tareas sustantivas de la evaluación de los planes y programas de estudio, por lo que, desde la administración universitaria, la CUAIEED desempeña una función importante que es “asesorar y colaborar con las entidades académicas en la planeación, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de planes y programas de estudio” (UNAM, 2020, Art. 3º). Por lo que asesora y acompaña los procesos de revisión, evaluación y diseño de los planes de estudio en las entidades académicas.

En ese sentido, la CUAIEED a través de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) ofrece servicios de asesorías, apoyo técnico-normativo y acompañamiento para la evaluación de los planes de estudio con el fin de fomentar la participación del personal académico. También proporcionan asesoría para la revisión de anteproyectos y proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio con la intención de mantenerlos actualizados. Asimismo, para agilizar los procesos de revisión y aprobación de planes y programas de estudios, se ha diseñado

protocolos de presentación y revisión para orientar a los sujetos implicados de los procesos de evaluación.

En conclusión, la Universidad ha constituido a través de los cuerpos colegiados una trayectoria de política curricular desde su autonomía. Principio que ha promovido la toma de decisiones de la planta académica, del cuerpo de funcionarios y de la representación del alumnado dentro de los planes de estudio. Por ende, en el siguiente capítulo se profundizará en la participación de la comunidad estudiantil desde varios ámbitos a partir de la flexibilidad curricular desde un enfoque social y de la democracia curricular.

### **CAPÍTULO 3. REFLEXIONES SOBRE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LA REPRESENTACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO**

En el tercer capítulo se exponen puntos importantes sobre la flexibilidad curricular desde el ámbito sociológico propuesto por el Dr. Mario Díaz Villa, centrándose en su implementación en el plan de estudios. Lo que posibilita que maestros y estudiantes dispongan de nuevas oportunidades para comprender el plan de estudios y las estructuras organizativas flexibles para acceder al conocimiento, comprender los problemas y su participación en estos procesos. Por lo que se hace un acercamiento al papel del alumnado en la toma de decisiones en los procesos educativos en espacios de representación democrática. Reflexionando acerca del ejercicio de la participación que produce resultados relevantes para el proceso mismo, como el desarrollo de su formación académica y profesional. Estas consideraciones se retoman para exponer la relación de la figura de representación del alumnado en los cuerpos colegiados de la UNAM. Desde su conformación hacia su participación en la vida académica universitaria.

#### **3.1 Puntos de interés sobre la flexibilidad curricular desde una perspectiva sociológica**

La flexibilidad curricular implementada en la Universidad Nacional Autónoma de México refiere a un elemento indispensable en los proyectos de creación o de modificación de los planes y programas de estudio. Asimismo, su aplicación se define en una estrategia de renovación contenida en mecanismos de flexibilidad (UNAM, 2015). Para el alumnado estos mecanismos le proporcionan un abanico de alternativas para obtener créditos y opciones de titulación, como también cursar unidades de aprendizaje en diferentes periodos y modalidades sea de manera escolarizada, abierta o a distancia.

Los mecanismos de flexibilidad en la UNAM proporcionan beneficios curriculares al alumnado, entre los que destaca la integración de áreas de pre-especialización, la posibilidad de cursar las unidades en distinto orden en cuanto la seriación obligatoria e indicativa. Estas estructuras curriculares flexibles posibilitan al alumno cursar entre planes de una misma entidad que facilitan el tránsito entre los niveles y modalidades educativas permitiéndole cursar asignaturas de otras carreras sea de la misma u otra entidad académica. Por otro lado, existen los planes

interdisciplinarios o combinados para la titulación y graduación simultánea o conjunta, como también una variedad de opciones de titulación. Asimismo, estos mecanismos en los planes de estudio posibilitan la movilidad estudiantil internacional en donde el alumnado amplía su formación a través de la experiencia académica de cursar asignaturas en una IES internacional. Gracias a ello, el alumnado tiene la posibilidad de participar activamente en una libre elección académica y desarrollarse bajo sus intereses durante su formación.

Sin embargo, desde una perspectiva general, una de las interpretaciones más frecuentes de la flexibilidad en el ámbito del mercado laboral es brindar la apertura de nuevos límites a través de vías alternativas que propicien una mayor producción y reproducción de las condiciones materiales compatibles con el desarrollo de la tecnología que pueden dar resultados replicables en los diversos contextos y puntos alrededor del globo terráqueo.

Por ello, es importante puntualizar que, ante la globalización, la utilidad de la flexibilidad en el sector económico se ha concentrado dentro de los sistemas. Pero ¿qué implica la flexibilidad dentro de un sistema? Una aportación valiosa la hace el Dr. Mario Díaz Villa, quien considera que “el análisis de la flexibilidad implica considerar un hecho fundamental: la transformación de las estructuras y relaciones de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales” (Díaz, 2007, p. 25).

Asimismo, no se debe tomar a la ligera la flexibilidad como un concepto ambiguo que aporte elasticidad, versatilidad, ampliación o debilitamiento de los límites en el sistema, y es que “esto se debe a que el término muchas veces sirve más como lema que como instrumento analítico. Esto lo ha convertido no sólo en un concepto polémico y ambiguo, sino en un fetiche” (Chávez, en Díaz, 2007, p. 48). Por ello, como primer punto de interés sobre la flexibilidad debe considerarse como un instrumento de análisis que brinda la transformación del sistema.

Por lo anterior, la flexibilidad puede propiciar nuevas relaciones de poder y control, en el ejercicio esto conlleva a la identificación de vínculos de dominación o de resistencia. A causa de ello, en el análisis se describen y problematizan los límites como líneas que permiten unir o escindir, e incluir o excluir, desempeñando una separación en el sistema que puede abrirse o cerrarse (Díaz, 2007, p. 35). En consecuencia “los límites al generar las posibilidades y el espacio potencial para nuevas categorías, posiciones, oposición son un objeto de luchas entre posiciones de poder desiguales” (Díaz, 2007, p. 45)

Para ello, el Dr. Mario Díaz Villa (2007) señala que interpretar la flexibilidad es observar

los límites y las limitaciones, es una forma de relación que implica una alteración de los principios de la elaboración de estos y el entendimiento de dónde se originan sus significaciones, construcciones simbólicas e interpretaciones, como por ejemplo líneas que separan o puntos de encuentro que forman el sistema. Ya que, la flexibilidad recrea nuevos límites y nuevas configuraciones de sentido, nos invita a pensar en el reconocimiento de la diferencia como también el punto crítico para la definición del conocimiento, de la práctica y de la experiencia significativa que constituyen al sujeto, individual y colectivamente. Por lo que, como se mencionaba anteriormente el control está asociado a los límites que se crean en las relaciones sociales a partir de la interacción (Díaz, 2007, pp. 38-46). Y es que lo colectivo no significa que no exista la individualidad, significa que la vida no se limita a la individualidad.

De manera que la flexibilidad desde la perspectiva sociológica propuesta por Dr. Díaz Villa (2007) aporta un punto de encuentro en el cual se “abre posibilidades y oportunidades de prácticas y procesos de organización y participación socializados, que deconstruyen la tradicional demarcación y fragmentación de grupos e individuos junto con sus desequilibrios e inequidades” (Díaz, 2007, p. 47). Por lo que las relaciones y vínculos que se recrean en la transformación de los límites “puede favorecer al desarrollo de sujetos activos y participantes, capaces de interactuar y comprender los procesos los cuales están involucrados” (Díaz, 2007, p. 47).

Y la aplicación de la flexibilidad en la educación no es la excepción, ya que “la educación es un proceso social” (Dewey, 1998, p. 91), al aplicarlo en ella, permite la generación de nuevos conocimientos, alternativas para articular otros procesos para afrontar un problema, el desarrollo de diversos contenidos y sobre el cómo son transmitidos dentro del fenómeno educativo. En ese sentido, otro punto a considerar es que “la educación es un espacio de resignificación del discurso de la flexibilidad” (Orozco, 2009, p. 71). Por lo que permite analizar los límites de la estructura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, docencia e investigación, las relaciones entre los actores educativos como lo son los docentes, trabajadores, funcionarios administrativos y el alumnado.

Por lo tanto, en el caso particular de la educación superior ante la modernización y la influencia de la flexibilidad al interior de las “instituciones parecen reinventarse, cambian, se reforman, se transforma y se imaginan huir de las tradicionales rutinas hacia nuevos modelos y procesos formativos” (Díaz, 2007, p. 26). Es por eso por lo que “el impacto de la flexibilidad dentro de las instituciones puede observarse en las transformaciones de las relaciones de sus



categorías prácticas: académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas y de gestión” (Díaz en Pedroza y et al., 2005. P. 65).

Sin embargo, la flexibilidad se aplica de manera metodológica, como una micro-experiencia pedagógica que considera las condiciones de reproducción del mercado educativo para el mejoramiento de las oportunidades laborales a partir de la configuración y adaptaciones de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas, demandando a las instituciones de educación superior una mayor flexibilidad sobre el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender (Díaz, 2007, pp. 125-128).

Ante este marco, los organismos recomiendan políticas educativas que invitan a las instituciones de educación superior a adaptarse a su contexto económico y global aportando dos perspectivas, la primera hace referencia al ambiente educativo en donde el individualismo y la pre-elección de contenidos determinados por el mercado laboral y la segunda hacia las relaciones sobre la democratización de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el actor principal el alumno (Díaz, 2007, p. 32).

Un ejemplo de lo anterior, desde una perspectiva moderna y propositiva sobre la adaptabilidad de la flexibilidad en los procesos formativos, mira a “la universidad, como generadora de este dinámico proceso de creación, debe, por consiguiente, adoptar una estructura y régimen académico especialmente flexibles que le permita organizar rápidamente los cambios que llevan implícitos la creación e incorporación de nuevos conocimientos” (Canuda en ANUIES, 2004, p. 2).

Una conclusión de estas premisas expuestas sobre la flexibilidad curricular es que “se considera hoy una herramienta metodológica que confiere un nuevo significado a los diferentes aspectos institucionales que son objeto de reformas en la educación superior tales como la generación de nuevos modelos curriculares, la reorganización académica, el rediseño de los programas de formación y de sus planes de estudio, la transformación de los proyectos institucionales, la redefinición del tiempo de formación, y la mayor asociación de esta a las demandas del entorno laboral, etc.” (Orozco, en Díaz, 2007, pp. 164-165). Este punto debe ser tomado en cuenta y es imprescindible comprender esta perspectiva del vínculo que mantienen las instituciones y los contextos externos determinantes para avanzar hacia un estudio profundo de la flexibilidad.

Aunado a esto, Diaz Villa (2007, pp. 129-132) expone dos tipos de relaciones de las

instituciones de educación superior y la flexibilidad. La primera describe las relaciones que mantienen las instituciones entre los contextos externos como el desarrollo de políticas y estrategias de gestión para la implementación de la cooperación internacional y el desarrollo de planes y programas con una participación en el intercambio profesional que genere las competencias necesarias para desempeñar profesionalmente como también los vínculos fortalecidos con el sector productivo. Y el segundo es el impacto de la flexibilidad dentro de las instituciones, que suceden a partir de diversos grados y prácticas, las cuales dependen de la división del trabajo y la relación que tiene con el contenido de la interacción social, ya que dependen de la fuerza de los límites entre las instituciones y su entorno social que generan la transformación.

Dentro de estas relaciones entre la educación superior y la flexibilidad, el currículum sobresale en cuanto a que se considera “para regular y reordenar las tareas educativas” (Díaz, 2007, p. 133), sin embargo, esto va más allá, ya que “conecta de manera crítica o acriticamente los modos de reproducción del conocimiento con los modos de producción de diferencias y estratificaciones individuales, sociales y culturales por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de los social, de la identidad, del valor del conocimiento y recientemente de la competencia” (Díaz, 2007, p. 134-135).

Entonces, se propone buscar un concepto sobre la flexibilidad curricular que pueda superar las relaciones entre la selección y regulación del stock de los contenidos, de la división del trabajo del personal académico y de la evaluación a una nueva relación con “comprender la configuración socio-académica que subyace al currículo agregado es una condición básica para pensar, diseñar, desarrollar formas organizativas flexibles que redimensionan los procesos de formación, las formas de relación intra e interinstitucional y generen un nuevo significado a la cultura académica” (Díaz, 2007, p. 139).

Por lo anterior, se debe considerar tanto al estudio como a la investigación del currículum y sus relaciones con todos los actores, la flexibilidad curricular es un principio regulativo de otras formas de flexibilidad que se articulan con la organización académica, administrativa y de gestión con prácticas pedagógicas. Ahora bien, recuperando la flexibilidad como un instrumento de análisis hacia el currículum, lo primero a considerar es que se puede identificar los límites y las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento práctica y problemas que los configuran y en segunda lugar es profundizar en la oferta y actividades, demandas e intereses de los estudiantes como dar oportunidad de acceso a la educación a nuevos grupos sociales.

Y haciendo un entre paréntesis a propósito y con afán de reconceptualizar para transformar, se propone retomar el concepto de la flexibilidad desde una experiencia sociocultural que genera el surgimiento de nuevas posiciones y disposiciones en los individuos y grupos, como nuevas formas de relación individual y colectiva (Díaz, 2007), y en relación con el concepto del currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1995, p. 58),

Porque tanto dentro de la flexibilidad como del currículum influyen y se encuentran — vinculados por evidentes relaciones de poder— varios sujetos sociales con posiciones y puntos de vista que no necesariamente coinciden entre sí y hasta podría ser contradictorios, y aunque algunos llegan a imponerse todos dejan al menos una huella. (Martínez en Orozco, 2009, p. 136).

Ya que, la flexibilidad curricular posibilita el estudio de los límites del currículo y “una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación entre los conocimientos que en ellas se producen y reproducen, y los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social” (Díaz en Pedroza y et al., 2005, p. 64). A partir de ello, la flexibilidad curricular “puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento -u objetos de aprendizaje- que constituyen el currículum” (Díaz en Pedroza y et al., 2005, p. 69).

Por lo que un punto importante a destacar es que “la flexibilidad curricular es la cualidad integrada al currículum para responder a cambios contextuales y del desarrollo científico-tecnológico, conforme a las circunstancias y necesidades que se presentan esta cualidad del currículum comprende una formación integral e interdisciplinaria vinculando al entorno, para lo cual se propicia la participación activa de estudiante en la elección de su itinerario formativo y en la diversificación de sus experiencias” (Díaz, 2007, p. 55).

Esto podría significar un parteaguas, sobre la flexibilidad “para generar voces alternativas y críticas de las hegemonías académicas, que han otorgado una jerarquía, un poder y un valor al conocimiento contra otras posibilidades de entender la apertura, la horizontalidad, la equidad y, en términos políticos, la democracia” (Díaz en Pedroza y et al., 2005, p. 64).

La flexibilidad curricular deberá plantear la necesidad de conformar estructuras

organizativas flexibles que impulsen y de nuevas formas de comprensión de lo curricular de lo propositivo por parte de profesores y estudiantes, de familiarizarse con nuevas formas de acceso al conocimiento, problemas y de relación social para su desarrollo como profesionales (Díaz, 2007, p. 227-229). La flexibilidad curricular buscará posibilitar a partir de sus definiciones un enriquecimiento hacia la vida académica del alumnado, ya que, “se relaciona con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes” (Díaz, en Pedroza y et al., 2005, p. 67).

Ahora enlazando los puntos antes expresados como un tejido, la flexibilidad curricular puede aportar una reflexión de encuentro, pero que no solo se queda como aportadora sino como portadora de una relación entre el alumnado y el currículum, la propuesta de transformar un espacio dentro de la organización, estructuración y distribución de la toma de las decisiones que conducen a realizar estos cambios sobre la identificación de los límites.

Un espacio posible para la democracia en la educación, una ventana a un currículum democrático, llevando al alumnado a revestir su papel de sujeto social de la educación que participa, influye e incide en la toma de decisiones entre los actores, superando el papel de usuario hacia una acción de “comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer” (Freire y Faundez, 2016, p. 68).

### **3.2 El papel del alumnado en la toma de decisiones**

Al proponer la flexibilidad curricular como una herramienta para el análisis con el fin de generar voces alternativas desde la educación superior, se hace explícita una invitación a identificar los bordes del canon, el redimensionamiento de la participación y los vínculos de las relaciones que impulsan la integración de diversos actores educativos, que permitan el desarrollo de nuevas prácticas para el nuevo futuro de sociedades más equitativas, justas y democráticas (Díaz, 2007, p. 74). Por ello, es importante realizar un análisis crítico en los espacios educativos para identificar las consideraciones, los límites y las posibilidades.

Los centros educativos e instituciones de educación superior se vuelven los espacios idóneos para la interacción de los sujetos sociales y sus relaciones, en donde la democracia puede ser más que una forma de gobierno y convertirse en un modo de vivir asociado, de experiencia

comunicada juntamente (Dewey, 1998, p. 82). En la sociedad ateniense la democracia “tenía que ver con el poder del demos, no sólo como una categoría política, sino como una categoría social” (Meiksins, 2011, p. 60) que engloba a todos los actores cívicos que conformaban el pueblo, ciudadanos, artesanos y campesinos, otorgándoles poder, juicio, derechos políticos y participación activa<sup>16</sup> (Meiksins, 2011, p. 61).

Acercando este concepto a la participación de todos los actores para ejercer su voz dentro de las asambleas. Por ello, “la noción de democracia que surgió a partir de esta postura rebasó con mucho al punto de vista liberal y democrático de la democracia como terreno de la votación, de las elecciones y del gobierno” (Giroux, 2020, p. 133), trascendiendo su carácter social desde quienes la construyen.

Por ello, “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (Dewey, 1998, p. 91). La sociedad democrática es la que responde por sus acciones, se preocupa por los asuntos públicos, razona su toma de decisiones, debate, exige responsabilidades y demanda al sistema educativo que forme al tipo de ciudadanos autónomos y responsables para mantener y mejorar a la sociedad, eliminando las formas de discriminación y marginación, reforzando los modelos y estructuras de participación democrática (Torres en Gimeno, 2010, p. 87-100) de acceso a la información, y “la recuperación de la memoria colectiva y la comprensión de la historia reciente” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 174).

Dentro de las instituciones de educación superior se forman y se desenvuelven las sociedades democráticas ya que son “de las pocas esferas públicas que tienen el potencial para sustentar la cultura democrática formativa” (Giroux, 2015, p. 25) por lo que también se les considera como “un espacio político de la sociedad” (Ordorika, 2006 p. 479).

Aunado a ello, la universidad con un carácter público que “recrea la esfera y el espacio público. Porque en sus seno se da el debate organizado, racional de las cuestiones que atañen al interés de toda la sociedad” (Muñoz, 2022, p. 29). Puede afirmarse entonces que la escuela es el lugar más idóneo para cultivar la cultura democrática.

---

<sup>16</sup> La autora Ellen Meiksins Wood describe que la libertad de expresión para la sociedad ateniense se refería a la igualdad en el hablar en público en asambleas, jurados y tribunales populares. A diferencia de la libertad de expresión que ahora entendemos como un derecho de hablar (Meiksins, 2011, p. 61).

Asimismo, se debe destacar que en una institución de educación superior pública se desarrolla una pedagogía que tenga en sus raíces “la responsabilidad ética de crear las condiciones para que los estudiantes sean reflexivos, conocedores y que sean capaces de conectar el aprendizaje con el cambio individual y social” (Freire en Giroux, 2015, p. 24) y, por otro lado, sobre el desarrollo de la vida escolar la pedagogía es vista como “una práctica ética y política que urge a los estudiantes ver más allá de ellos, trascender el llamado de privilegiar el interés individual y volverse sujeto en la determinación del poder, los modos de gobierno, la igualdad y la justicia” (Giroux, 2015, p. 24).

Por ello, cultivar una cultura democrática y participativa dentro de la universidad requiere de un trabajo creativo para llevar la democracia al currículum, ya que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, entonces un currículum democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista (Apple y Beane, 2005, p. 30).

Esto permite que al analizar el currículum entre los diversos actores que lo viven, las opiniones y puntos de vista de los diversos actores puedan identificarse tensiones de poder, porque “la cuestión de crear un currículum democrático implica casi con seguridad conflicto y debate” (Apple y Beane, 2005, p. 36). Por ello, el autor Beltrán propone que estudiar las determinaciones del currículum o tratar de fijarlas es intentar conocer mejor su funcionamiento puesto que se trata de un proceso (Beltrán en Gimeno, 2010, p. 210).

Ante esta invitación, realizar el análisis del currículum democrático como un proceso, se acentúa la fricción de la diversidad de las voces que componen al alumnado ante el conocimiento dictado por la hegemonía en turno, por ende es necesario el reconocimiento de los límites sobre las relaciones que se materializan en el encuentro de las diversas voces en espacios de deliberación política, donde puede suscitarse la transformación hacia una reflexión teórica sobre el campo del currículum universitario y los sujetos sociales que al participar en procesos de determinación curricular, y al suscribir y comprometerse con ciertos poderes de decisión, inciden en la creación de nuevos enfoques y orientaciones en la formación profesional (Martínez en Orozco, 2009, p. 136).

Aunado a ello, es desglosar lo que el autor Acosta Silva (2014, p. 34) llamaría el núcleo analítico que tiene que ver con los procesos de gestión y coordinación de la acción del gobierno universitario, con los procedimientos y las estructuras administrativas y organizativas que articulan

la acción del gobierno universitario con la de otros actores de la institución. Esa articulación se expresa en las líneas de los grupos, las agendas de los burócratas y las políticas del estado dirigidas a cambiar o fortalecer la acción del gobierno y sus acciones y su capacidad de coordinación.

Por ello, se “requiere comprensión de la variedad de sus significados para quienes intervenimos en los procesos curriculares (diseño, reestructuración y desarrollo), esto es, hay que hacernos cargo de nuestro lenguajes educativos porque los portamos al expresarnos en proceso de intervención curriculares” (Orozco, 2009, p. 72). Porque la participación de los jóvenes estudiantes es comunitaria, social y una visión ciudadana. Ya que los formatos en los que participan son desde el trabajo de base desde el espacio físico y ahora las tecnologías de comunicación que han propiciado un acercamiento mayor entre la comunidad.

Asimismo, ante la intervención de los procesos curriculares es notable que “las voces sociales y las voces pedagógicas interactúan de manera contradictoria y conflictiva, así como las voces dependientes y las “en formación”. En esa relación se encuentra el poder educativo y político de la voz de los alumnos que debemos explorar” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 169). La proposición de promover las voces del alumnado, desde ser considerados como fuente de datos, consultores, colaboradores en la comunidad de aprendizaje o en la formación del profesorado y evaluadores del sistema escolar los ha vuelto un actor educativo activo y participativo, lo que puede favorecer el desarrollo de sujetos capaces de interactuar y comprender los procesos en los cuales se encuentran involucrados (Díaz, 2007, p. 47).

Y es que, en un currículum democrático, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrentan a algún conocimiento o punto de vista se plantean muchas preguntas incómodas. Más bien el alumnado al comprender las diferentes interpretaciones posibles, cada uno introduce los lleva a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean (Apple y Beane, 2005, p. 32).

Las “propuestas para comprender el rol de los estudiantes en el currículum han propuesto interpretar y representar las experiencias de los estudiantes, desde sus mismas perspectivas e identidades” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 171) Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado” (Apple y Beane, 2005, p. 34).

No obstante, existe la intención de que el alumnado no debe intervenir en la toma de decisiones, y puede que “la posibilidad de que los jóvenes puedan aportar sus propias preguntas y

preocupaciones al currículum plantea la amenaza de tocar cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad y de empeñar los valores que esta sociedad dice mantener” (Apple y Beane, 2005, p. 37).

Desestimar las preguntas e inquietudes del alumnado como realizar una simulación de lo que se recupera de su participación son ejemplos en que las autoridades pueden solicitar la participación para “gestionar el consentimiento” a decisiones predeterminadas (Graebner en Apple y Beane 2005, p. 23). Por ello, los actores educativos como el funcionariado y el cuerpo académico deberán evitar los procesos de apropiación de la construcción o que fomente una idea procedente del alumno como la suposición de interpretar sus necesidades.

El alumnado tiene el derecho de ejercer su participación como actor educativo, y que sobre su reclamo no debería ser considerada de manera superficial como un fenómeno o moda, consecuencia de la ciudadanía activa, del liderazgo juvenil o del empoderamiento estudiantil. Integrando una vez más la relación del alumnado como un proceso integrado, el redimensionamiento de identidades individuales o colectivas, de la redefinición de controles, sea posible la generación de nuevas articulaciones sobre la redefinición de los límites y no en la eliminación de ellos (Díaz, 2007, p. 48).

Sobre ello se ofrece una revisión crítica en el papel del alumnado en el currículum y su participación en la construcción de una democracia deberá comprenderse “sus ideas, identidades, roles y esquemas para comprender la experiencias como estudiantes” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 171) en la participación de la toma de decisiones de un currículum democrático, ya que “la participación estudiantil puede ser vital y eficazmente fecunda” (McGrath, 1970, p. 58).

Y es que comprender las voces del alumnado a partir de las diferentes interpretaciones posibles, cada uno introduce los lleva a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean (Apple y Beane, 2005, p. 32). Del mismo modo, el alumnado asume la responsabilidad de su propio bienestar en colectivo y de la reflexión política, incluida la participación. Por lo que “el reconocimiento de las aportaciones de grupos y las exigencias de ciertos movimientos de renovación o identidades se corresponden con propuestas de fortalecimiento de esos colectivos sociales” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 165).

En esta relación entre el diálogo y la toma de decisiones puede posibilitar más oportunidades para acceder a la formación profesional sobre el acceso a los programas de formación, mayores opciones de titulación salidas laterales, la solución de sus necesidades



laborales, ampliar la oferta de contenidos. Sin ser visto como el usuario de la selección sino quienes proponen lo necesario y contribuir en la construcción colectiva de un espacio de saberes desde la experiencia y la reflexión a partir de la flexibilidad curricular y la exploración de un currículum democrático.

### **3.3 La representatividad y la participación estudiantil en la toma de decisiones en la UNAM**

Cuando se habla de procesos democráticos en la UNAM, podría pensarse en la elección del Rector o de la Rectora como sucede con el proceso de elección del poder ejecutivo y del legislativo del Estado, procurando el carácter transparente y participativo. Sin embargo, los procesos democráticos son aún más amplios, que impregnan a las estructuras de acceso y distribución del poder que existen otros espacios de toma de decisiones que configuran la vida académica de la Universidad, donde se impulsan y se desarrollan hasta integrarse en la vida institucional.

El autor Fernando Castaños (2019, p. 5) hace referencia que el gobierno de una universidad se diferencia del estatal por la naturaleza de la representación<sup>17</sup>, estas son en función al papel universitario de la comunidad compuesta por el personal docente, el alumnado, la planta trabajadora y el funcionariado. Aunque la representatividad de los diversos actores universitarios y su elección han hecho que se equipare estos aspectos con la democracia representativa.

La toma de las decisiones sobre la política universitaria se encuentra en dos niveles como lo define Fernando Castaños (2019, p. 8), las fundamentales que se toman en un órgano colegiado central como lo es el Consejo Universitario que también se considera como una de las autoridades máximas de la Universidad y las derivadas que se definen en cuerpos colegiados como lo son los Consejos Técnicos, definidos como autoridad de una Escuela, Facultad, Instituto o Centro.

Del mismo modo, Fernando Castaños identifica que el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos se articulan entre sí, se sustentan y complementan por las de otros órganos colegiados, como lo son los consejos internos, consejos asesores, comisiones dictaminadoras, comisiones de ética y comités académicos. Lo que ha resultado en un sistema con propiedades de

---

<sup>17</sup> Fernando Castaños (2019, p. 6) también hace una precisión fundamental sobre la identidad de ser universitario, la cual significa participar en los procesos educativos o de investigación, asimismo de cumplir obligaciones y poseer derechos universitarios.

una estructura colegiada generando la modificación y perfeccionamiento de sus reglas de acuerdo con sus propios procedimientos.

Entonces, ¿qué tanto han avanzado los procesos de participación y democráticos en la Universidad? para reflexionar sobre la democracia universitaria bien comenta el autor Fernando Castaños que la autonomía proporciona a la Universidad sus propios procesos los cuales llevan una carga de “valores que han determinado la estructura de representación colegiada de la UNAM” (Castaños, 2019, p. 13).

La Universidad se caracteriza como una institución de educación superior, pública y autónoma, pero también es “un espacio que debería desempeñar un papel clave en el desarrollo de una cultura democrática, en el sentido de fomentar la participación [...] de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a la futura participación en la vida política y social como ciudadanos” (Martín y Michavilla en Chela, 2012, p. 5).

Por lo que dentro de la Universidad se ha generado la organización y participación estudiantil, desde su introducción de forma legal como desde su ingreso a la educación superior de manera social, haciendo que la representación del alumnado forme parte del marco normativo de la UNAM, por lo que se define una democracia representativa a través de sus actores educativos.

De manera que la representación del alumnado se desenvuelve a través de los órganos de gobierno universitario como lo son el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos de las entidades académicas. Donde los representantes son electos por la comunidad por medio del voto, esto quiere decir que obtienen su función a partir del elector para el desempeño del quehacer político por la comunidad a la que representan. Por ese motivo, deben desempeñar y cumplir un papel fundamental sobre las expectativas, intereses y necesidades de los representados como emitir una explicación pública de sus decisiones (Casas, 2009).

De la misma forma, es importante explicar que la participación del alumnado no queda limitada a través del voto, ya que la participación es el “proceso colectivo de trabajo y aprendizaje, de carácter voluntario, para la construcción de una visión y unos objetivos compartidos por todos los actores y sectores que integran el colectivo en cuestión” (Escalera y Coca, 2013, p. 20).

Como ejercicio de la comunidad estudiantil, la participación produce resultados ligados al propio proceso, como lo es el aprendizaje en lo referente al procedimiento, a las actitudes y a los valores asociados a la participación, en la vida asociativa, a la cooperación y contribuciones en los procesos de toma de decisiones implica el desarrollo de determinadas competencias (Chela y

Martí, 2012, p. 5). Por lo que la representación y la participación coexisten como un binomio, ya que la participación tendría que incrementar la representación de intereses en la solución de demandas específicas de manera oportuna, así como lograr una mayor legitimidad de los propios representantes junto con sus decisiones (Casas, 2009). Por ello, la comunidad estudiantil deberá tener una relación con sus representantes, asimismo estos deberán ser constantes de sostener los intereses de su comunidad ante las demás representaciones.

Ante lo expuesto, la participación del alumnado como comunidad y como figuras representativas se ha construido desde la inauguración de la Real y Pontificia hacia la actual Universidad. De este modo, es importante conocer la integración del alumnado en los espacios de toma de decisiones de la vida académica de la Universidad.

Por lo que, en un primer momento la participación estudiantil fue parte de las universidades medievales enfocada al nombramiento de los catedráticos, ya que, “la calidad del cuerpo docente es decisiva para la creación y transmisión del conocimiento, para la formación de los estudiantes, pero también para el prestigio de las propias academias” (Pavón en Pérez, 1998, p. 99).

No obstante, en el caso de la Real y Pontificia Universidad de México esto se adaptó al concurso de oposición, donde los estudiantes con su voto determinaban al que sería contratado. Si bien la participación de los estudiantes se determinaba en el consenso del voto a favor de la impartición de las cátedras, podría considerarse este proceso académico.

Desde aquel tiempo los intereses y tensiones de poder eran expuestos dentro de los espacios de participación y toma de decisiones de los cuerpos académicos. La Dra. Pérez (1998, p. 33), expresa que el sistema de provisión de cátedras se mantuvo entonces, como arma política para la Universidad, pero no por ello quedó fuera del proceso de consolidación del poder doctoral.

En consecuencia, y siguiendo con la tendencia de jerarquización del gobierno universitario, en 1676 fue anulado el voto estudiantil en las provisiones de cátedras y se instauró una junta, que en adelante se haría cargo de designar a los lectores, cuestión que siguió hacia su cierre total (Pérez, 1998, p. 34).

La Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México de 1910 y su predecesora la Ley de la Universidad Nacional de 1914 fundamentaron las primeras representaciones estudiantiles dentro del Consejo Universitario donde los alumnos serían elegidos por los estudiantes de las entidades académicas que se conformaron e integraron a lo largo de esos cuatro años. Los alumnos elegibles debían cumplir el requisito de estar inscritos en los numerarios del

último curso escolar y se nombraría un propietario y un suplente por cada escuela.

Otorgándoles voz informativa y deliberativa ya que el voto era un derecho otorgado a los profesores de las Escuelas, el Director de la Escuela Nacional Preparatoria, el Inspector General de Educación Primaria y el Jefe de la Sección Universitaria. Por otro lado, los consejeros alumnos podrían asistir a las juntas de profesores de sus respectivas escuelas cuando se tratará solamente asuntos sobre la modificación a las leyes, planes de estudios y reglamentos de los diversos establecimientos universitarios.

Durante el rectorado de Alfonso Pruneda García, en 1928 se le concede voto a la representación estudiantil en el Consejo Universitario, por lo que la participación en la toma de decisiones tendría su apertura por primera vez en los cuerpos colegiados de la Universidad. (UNAM, 2001)

Por otro lado, en 1936 se incorpora en el Estatuto General los derechos y deberes del alumnado entre los que se destacan por darle una participación activa, manifestando que podrán reunirse y expresar libremente dentro de la Universidad, brindar sus opiniones sobre los asuntos que conciernen y asociarse libremente en donde la Universidad se compromete tener una total independencia de las agrupaciones estudiantiles, procurando estas relaciones de cooperación necesaria para la realización de los fines de la Universidad<sup>18</sup> (UNAM, 2001).

En 1939 se aprueba el Reglamento para el Funcionamiento de las Academias de Profesores y Alumnos, en el cual se definió el número de figuras representantes del alumnado. Y en 1945, se publica el Estatuto de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde las academias de profesores y alumnos se convertirían en los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas (UNAM, 2001).

Más adelante, en el rectorado del Dr. Pablo González Casanova que duró de 1970 a 1972, se “insistió en la necesidad de ampliar la representatividad de los académicos y de los estudiantes en los cuerpos colegiados y en los procesos de toma de decisiones; por ello, intentó democratizar los procedimientos para la selección de las autoridades universitarias” (Ordorika, 2006, p. 155). Esta idea de la democratización en la educación procuraba que la intervención del alumnado fuese

---

<sup>18</sup> En el estatuto publicado en el año, define que el derecho a organizarse libremente “que estimen convenientes y las autoridades mantendrán con todas ellas las relaciones de cooperación para fines culturales, deportivos, sociales y de asistencia mutua que se propongan los organizadores”, pero no aceptarán la representación de los alumnos en el arreglo de asuntos académicos o administrativos y Las observaciones de carácter técnico deberán presentarlas los alumnos por conducto de sus representantes en el Consejo Universitario y en los consejos técnicos.

directa. Esta idea era sustentada desde su discurso de toma de posesión de Pablo González Casanova (UNAM, 1983):

La democratización de la educación, entendida como la apertura de los estudios superiores a un número cada vez mayor de estudiantes y como de permitir una participación más amplia de los académicos y estudiantes en las decisiones y responsabilidades de la Universidad.

La idea de la democratización de la universidad dominó una buena parte de las tradiciones universitarias de América Latina y permaneció como el centro ideológico de las prácticas políticas y del gobierno de las instituciones. La configuración de órganos “máximos” de gobierno universitario respondió a esta lógica política institucional, en consecuencia, estudiantes y profesores poblaron los consejos universitarios de las universidades públicas (Acosta, 2014, p. 37). Estableciendo estos espacios como legítimos para la toma de decisiones que pueden intervenir en la vida académica de la Universidad.

Ante este panorama, los esfuerzos de las figuras representativas dentro de los cuerpos colegiados han propiciado la participación activa del alumnado en la vida universitaria, decretando derechos, los cuales destacaría la libertad de expresión, de asociación, a votar para elegir representantes, a integrar cuerpos colegiados, deliberar y participar en la toma de decisiones como la ampliación de estos espacios representativos.

Aunque se ha luchado por abrir y ocupar los espacios de representatividad por y para el alumnado, existen límites que omiten o regulan la participación del alumnado. Por una parte, hay “espacios vacíos” que son susceptibles de ser ocupados por experiencias opuestas a la naturaleza del proceso educativo y en ocasiones se controla y se regula la selección de una minoría que podrá acceder a la toma de decisiones que garantiza la reproducción del *statu quo* que el grupo con mayor representación tenga en dichos lugares (Escobar, 1990, p. 111) propiciando una participación decorativa y sin que se generen aprendizajes democráticos por parte del alumnado.

Por otro lado, el autor Miguel Alejandro González Ledesma (2017, p. 374) expresa que “la literatura ha negado sistemáticamente a los estudiantes el estatus de actores dentro de la arena decisional”, y comenta que esta situación se ha dado por dos motivos, el primero es de carácter conceptual, ya que, los estudiantes no son concebidos propiamente como actores, porque su participación se limita aparentemente al evento “movimiento estudiantil”, y otro abiertamente

político.

El alumnado se encuentra presente en los órganos colegiados, sin embargo, se manifiestan restricciones o condiciones, sea por parte de un grupo hegemónico que tensa las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo o se aparte un grupo por categorizarlos como los que reciben el conocimiento. Es cierto que la participación estudiantil se ha enmarcado en la organización, los movimientos, trabajo de base y lo que sucede en las aulas, porque son los lugares seguros del alumnado, pero también lo es el ejercicio colegiado que responsabiliza al alumnado con el bien común y de los problemas de la sociedad.

Y aunado a ello, es importante destacar que los procesos democráticos se han abierto por la intervención de los movimientos estudiantiles a lo largo de la historia de la Universidad. Donde el alumnado ha participado en la toma de decisiones de los contenidos y de la vida académica, del consenso en las determinaciones del currículum y de las decisiones que lo configuran desde el planteamiento de iniciativa de cambio de los planes de estudio

Porque en palabras de Arnaldo Córdova (2001, p. 18) la democratización es una lucha constante expresada por el alumnado, un trabajo de base que procura un movimiento para que la participación de los estudiantes más pobres y de origen social más bajo puedan ingresar y tener una mayor participación en los estratos sociales y en la vida pública, como también la reivindicación de los conocimientos. La futura participación en la vida política y social como ciudadanos.

En suma, puede identificarse que los límites que unen inciden, incluyen y excluyen al alumnado del sistema pueden abrirse o cerrarse dentro del campo de la toma de decisiones en la estructura del modelo colegial. Esto abre posibilidades y oportunidades de prácticas y procesos de organización que favorezcan el desarrollo de sujetos activos y participantes, capaces de interactuar y comprender los procesos los cuales están involucrados.

Lo que permite reflexionar en cuanto a que los centros educativos e instituciones de educación superior se vuelven los espacios idóneos para la interacción de los sujetos sociales, en donde la democracia puede convertirse en un modo de vivir asociado. Por lo que en el siguiente capítulo se desarrolla la investigación del estudio de caso y sus resultados sobre la participación del alumnado del Colegio de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con la intención de conocer los motivos del alumnado en participar en el proceso de evaluación del plan de estudios, comprender los límites de los mecanismos de participación institucionales que se

contemplan en la legislación universitaria y repensar a la Universidad como un espacio educativo que posibilita la acción política y democrática para su formación.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el procedimiento que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación cualitativa del estudio de caso. Describiendo en un primer momento los antecedentes sobre el contexto de la evaluación curricular en la Universidad, los mecanismos de participación institucional en donde participa el alumnado y la estructura de los cuerpos colegiados en relación con la representación estudiantil. Enseguida se define el planteamiento del problema en donde se expresan algunos cuestionamientos sobre la participación del alumnado en el proceso de la evaluación curricular y los motivos personales de contribuir al conocimiento del mismo. Para dar paso a la estrategia de la investigación integrada por el objetivo general, objetivos específicos y supuestos que guiaran el estudio de caso. Aunado a ello se da a conocer el marco de referencia en el que se describen conceptos como la evaluación curricular, la participación y el contexto motivacional propuesto por Alfred Schütz sobre los motivos para y porqué. También se explica el diseño de la investigación y por último la descripción de la población con sus características.

### 4.1 Antecedentes

La presente investigación surge del interés por la evaluación curricular, específicamente enfocada en indagar el proceso de la evaluación de los planes de estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su relación con la organización estudiantil.

En este marco, es importante destacar la autonomía de la Universidad, lo que la caracteriza como una “corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotado de plena capacidad jurídica” (UNAM, 2023). Esto dio apertura a la Universidad Nacional de planificar los currículos por medio de “los principios de libre investigación y libertad de cátedra” (UNAM, 2023), determinando así los contenidos y las prácticas de enseñanza.

Por ello, en la actualidad la UNAM dispone de una oferta educativa de 133 carreras de las cuales se cuenta con 241 planes de estudio elaborados por la propia institución y que se ampliará a través de los años. Cada uno de estos planes deben ser sometidos a una evaluación en un periodo de seis años contando a partir de la última aprobación, con fines de modificación y actualización de los contenidos.



Para la UNAM la evaluación es el “sustento de las modificaciones necesarias para que el plan de estudios responda a nuevos requerimientos del entorno y a los avances de los respectivos campos del conocimiento” (UNAM, 2015, p. 26). Es por ello por lo que los resultados de la evaluación apoyan la toma de decisiones para determinar los cambios pertinentes al plan de estudios vigente, es decir modificaciones, así como los ajustes que se requiere para mantener los contenidos y la bibliografía al día, es decir las actualizaciones.

El primero, al cual se refieren como modificación conlleva el cambio de denominación de las asignaturas o módulos, del número de créditos; de la estructura del plan, de los requisitos de los perfiles, de eliminación o adición de asignaturas obligatorias o cambio del número de los créditos. Y el segundo que se identifica como actualización, el cual abarca la actualización de objetivos, cambios de ubicación de asignaturas o módulos, agregar asignaturas optativas al plan o de otra licenciatura que imparte la entidad, como también, de planes de otras entidades. (UNAM, 2008, p. 14).

La evaluación de un plan de estudios dentro de la UNAM es un proceso que reúne a diversos actores: al funcionariado tanto de las Facultades y Escuelas como de las dependencias administrativas en el caso de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), integrantes de cuerpos colegiados como los Consejos Técnicos y Comités Académicos de las entidades académicas y los Consejos Académicos de Área, personal docente, funcionariado, alumnado, egresados e instancias de los sectores público, social y privado. Lo que resulta en una colaboración de todos los actores que refuerza el campo de la evaluación curricular y contribuye a “entender el diseño curricular como un proyecto educativo abierto a un proceso de constante mejora, enriquecimiento y revisión” (Coll, 1987, p. 160).

Históricamente la UNAM ha involucrado a los actores educativos, los cuales han incidido en la creación de un currículum, estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configura la vida en las entidades académicas lo que podría ser considerada hasta cierto punto como una escuela democrática (Apple y Beane, 2005, p. 24).

Sin embargo, la participación activa de la comunidad estudiantil como actor en las estructuras y procesos democráticos implica una observación que detalle las maneras en que se involucran a partir de los mecanismos institucionales de participación de la Universidad, tanto en su ejercicio político como representantes estudiantiles como en la cooperación de la aplicación del diagnóstico de la revisión de los planes de estudio. Y el cómo esto afecta en la toma de decisiones

en las presentaciones de proyectos de revisión de los planes y programas de estudio<sup>19</sup> por parte de la planta docente, el funcionariado y los especialistas del currículum universitario.

El papel del alumnado como partícipe de los mecanismos institucionales aporta opiniones e información valiosa para la toma de decisiones del proceso de evaluación curricular. En la mayoría de los casos el mecanismo institucional por excelencia en el que participa el alumnado es en la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos de la investigación curricular del plan de estudios que se realizan en fases específicas del proceso de evaluación. Por lo que se destaca que la etapa del diagnóstico para la revisión del plan de estudio es donde se realiza una basta investigación sobre los métodos y técnicas de recolección de información en las que participa el alumnado. Dentro de esta fase se aplican formularios a los alumnos de tercer semestre hasta octavo semestre para comparar el logro de los perfiles intermedios y de valoración sobre el contenido temático, que aporta una información valiosa para determinar el estado de un plan de estudios.

Aunque se tiene conocimiento de estas diversas maneras de que la comunidad estudiantil participe, puede cuestionarse si el alumnado debiese participar de dicho proceso de evaluación de un plan de estudios. Más no se trata tan sólo del ejercicio de participar sino también de hacer una comparación entre los demás actores que intervienen en el proceso. Como lo son la planta docente que tienen la experiencia de la enseñanza y del conocimiento de su disciplina. Y los especialistas en la materia del diseño curricular que aplican sus raciocinio técnico en la planificación del proceso de la evaluación. Por lo que se plantea un primer problema sobre las limitaciones que tiene el alumnado para su participación dentro de la revisión del plan de estudio, en específico del diagnóstico y su aproximación hacia espacios democráticos a partir de su representación estudiantil.

Ahondando en este último punto expuesto, el alumnado cuenta con otro mecanismo de participación institucional dentro de las estructuras y la gobernanza de la UNAM con representaciones en los cuerpos colegiados de las facultades y escuelas a partir de figuras elegidas por medio del voto de la comunidad estudiantil. Estas representaciones integran los consejos técnicos y comités académicos de cada entidad académica, contando con voz y voto dentro de las plenarios de dichos órganos. Esto ha sido un esfuerzo histórico del impacto de los movimientos

---

<sup>19</sup> Recientemente en el 2019 se dio un punto y aparte sobre esta situación en la Facultad de Filosofía y Letras y otras entidades a partir del movimiento feminista que requiere su propio estudio a profundidad. Impactando de manera directa al currículum universitario para la integración de la perspectiva de género y contra la violencia hacia la mujer.

estudiantiles por integrarse a la vida académica desde lo político en la Universidad y la incorporación de procesos democráticos.

Específicamente en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, el Consejo Técnico, la organización estudiantil ha avanzado en el número de lugares representativos y de espacios<sup>20</sup> en donde se toman decisiones sobre las estructuras normativas, procesos académicos, educativos como democráticos de la Facultad, entre los que destaca la planificación del currículum dentro las comisiones revisoras de los planes de estudios, las cuales son integradas por el Comité Académico de la carrera.

Las funciones, atribuciones y alcances de estos representantes alumnos del Comité Académico como actores participan desde sus posibilidades a partir de su voz y voto para la toma de decisiones sobre “propuestas de resolución a diferendos, practicas escolares, revisión de informes y planes de trabajo del profesorado, nombramiento y seguimiento de ayudantes de profesor, revisión y modificación de planes de estudio, así como actividades académicas colegiadas de la Facultad” (UNAM, 2019, p. 1) que se definen en los *Lineamientos para la integración y funcionamiento de los Comités Académicos de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras*.

Es importante señalar que los Lineamientos del Comité Académico señalan que el voto de cada uno de los representantes del profesorado es de cuatro a seis votos, según la licenciatura, mientras que cada una de las fórmulas representantes de los estudiantes tienen dos votos y la persona coordinadora o responsable del Departamento cuenta con un voto. Y que serán convocados a las sesiones como invitados con voz, pero sin voto, los consejeros técnicos, profesores y estudiantes de la licenciatura correspondiente (UNAM, 2019, p. 3).

De acuerdo con lo anterior los lugares dentro del cuerpo colegiado no son iguales en número, por lo que podría considerarse que el alumnado no tiene la misma capacidad de agencia que posee la planta docente porque emiten comentarios que van en relación con su corta vivencia académica. Por lo que, en comparación con la injerencia del personal docente y el funcionariado, que a través de su experiencia profesional comprenden los procesos educativos y burocráticos que se suscitan en la Facultad. En otras palabras, el alumnado se encuentra apenas transitando su curva

---

<sup>20</sup> Es importante señalar que es una de las entidades académicas de la UNAM en donde cada Colegio tiene una representación del alumnado que se conforman por fórmulas de dos espacios que son titular y suplente. Por ello se cuenta con 18 espacios dentro del Consejo Técnico y por parte del Comité Académico se integra por 4 lugares (dos propietarios y dos suplentes) para el alumnado.

de aprendizaje sobre los protocolos de los cuerpos colegiados y los procesos burocráticos de la administración de la propia Universidad. Por otro lado, el transcurso de su carrera universitaria le está proporcionando las herramientas necesarias que llevará a la práctica en su vida profesional. Tomando en cuenta esto, el alumnado apenas está adquiriendo estos conocimientos de su disciplina. Cuestiones que pueden abrir aún más la brecha entre los actores con mayor experiencia en comparación con el alumnado a la hora tanto de emitir opiniones sobre el contenido del plan de estudios como de contribuir en la toma de decisiones en espacios democráticos durante las plenarios de los cuerpos colegiados al tratar un tema tan importante como el proceso de la evaluación de un plan de estudios.

Aunado a ello, la complejidad de la estructura de los órganos colegiados como lo son el Consejo Técnico y el Comité Académico tiene que ver con diversos factores que procuran la participación de todos sus actores y de la toma de decisiones. No obstante, se debe resaltar que la gobernanza del modelo colegial mantiene una jerarquía que otorga una mayor autoridad a ciertos miembros que lo componen, ya que la toma de decisiones sobre asuntos académicos se reserva para la planta docente. Por lo tanto, el autogobierno de la Universidad es una cohesión interna del cuerpo docente donde este tiene una mayor influencia no sólo por su número, sino por su jerarquía y experiencia.

Ahora bien, centrándonos en la participación del alumnado desde la representación, hay que resaltar que históricamente fueron incorporados al modelo colegial en 1914 a través de la Ley de la Universidad que consideraba el voto exclusivamente para el profesorado mientras el alumnado contaba con voz informativa. Más adelante se le otorgaría el voto al alumnado en 1928 en el rectorado de Alfonso Pruneda García.

Por lo tanto, existe una diferencia entre el cuerpo docente y el alumnado por medio de las funciones de la representación en los órganos colegiados. A través de esta representación el alumnado se ha podido acercar a la participación democrática de la vida universitaria asumiendo nuevos deberes y derechos. Esta participación activa le ha brindado al alumnado la libertad de expresión, del derecho de petición, de asociación, a votar para elegir a representantes e integrar cuerpos colegiados.

Estos cuatro derechos son los ejes principales de los mecanismos institucionales para la participación del alumnado en los procesos democráticos y educativos de la Universidad que engloban los propios límites de su participación. Ante lo expuesto, el presente trabajo atiende la

problemática de analizar estos mecanismos de participación, los motivos del alumnado que lo impulsan a ser partícipe para comprender y, cuando esté justificado, problematizar y discutir estas limitaciones.

## 4.2 Planteamiento del problema

Ante lo expuesto, los Comités Académicos de las licenciaturas tienen un carácter consultivo y propositivo con el fin de colaborar en el desarrollo académico de las licenciaturas, la regulación y aplicación de las normas académicas y la operación de los planes de estudio (UNAM, 2019, p. 2). Sobre esta última función, los integrantes componen la comisión revisora del plan de estudios, la cual se encarga de desarrollar la propuesta de evaluación del mismo.

Como se explica anteriormente, tanto los Comités Académicos como las comisiones revisoras están integradas por tres actores educativos, que son el funcionariado, el personal docente y el alumnado. Estos se apoyan de marcos normativos que rigen los procedimientos administrativos, la gestión de los cuerpos colegiados y que definen las funciones de los actores implicados.

En relación con el alumnado, dentro de estos marcos normativos se interpreta que pueden participar en el proceso de evaluación de un plan de estudios. Sobre este punto en el *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio* aprobado en el 2015, en el capítulo V, De la Participación de la Comunidad en el Artículo 41.- se define lo siguiente:

Los consejos técnicos, los directores de las entidades académicas y los coordinadores de los programas [...] fijarán los lineamientos para promover y conducir la participación de la comunidad en la evaluación de los planes de estudio y en los procesos de modificación, de la manera en que los consejos técnicos lo estimen conveniente.

Es decir, los encargados de promover y conducir la participación de la comunidad en estos procesos de evaluación tienen entre sus facultades la de invitar a participar a la comunidad estudiantil, ya sea como miembros de la comisión revisora o participando en actividades y eventos del proceso de evaluación. En efecto, el análisis de la población estudiantil es un paso previo

indispensable que se encuentra dentro de las etapas de la evaluación como lo es el diagnóstico del plan de estudios.

Lo anterior se puede llevar a cabo mediante dos mecanismos de participación institucionales donde el alumnado forma parte. La primera tiene que ver con su participación desde los cuerpos colegiados a partir de la representación de su comunidad y el segundo es por medio de la aplicación de técnicas para la recopilación de información sobre la percepción de la comunidad estudiantil en cuanto al plan de estudios.

Estos mecanismos de participación institucional son los principales en cuanto a la hora de la instrumentación de la revisión del plan de estudios por medio del diagnóstico en el proceso de la evaluación de un plan de estudios. Ahondando un poco más en el tema, el primer mecanismo se encuentra dentro de los lugares asignados de representación estudiantil en los cuerpos colegiados auxiliares como los son el Comité Académico y la Comisión Revisora. En estos existen cuatro lugares para ocupar en el comité y en la comisión es opcional que se integre al alumnado. Se debe destacar que estos lugares son de facto para los representantes del alumnado ante el Consejo Técnico que fueron electos por la comunidad estudiantil. En cuanto al protocolo de las plenarios del comité y de la comisión, el alumnado cuenta con dos votos, voz informativa y debe ser invitado a dichas sesiones.

En segundo lugar, sobre el mecanismo de participación para emitir las opiniones del alumnado sobre el contenido del plan de estudios, la aplicación de técnicas para la recopilación de información es un procedimiento que se lleva con éxito hasta su último término. Además, este mecanismo es solicitado por la Comisión Revisora dentro del procedimiento. Sin embargo, en el momento de la interpretación de los resultados, las comisiones revisoras que tratan con reportes con datos cuantitativos, pueden dar lugar a que ciertos conocimientos se conserven, excluyan o incluyan de algunos grupos, presuponiendo condiciones socioeconómicas, de identidad y de desarrollo cognitivo sobre el alumnado, pues “dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada a versiones particulares de ideología, de comportamiento y de la representación de la vida cotidiana” (Giroux, 2020, p. 180). Situación que se da por la naturaleza y por la conformación jerárquica de los cuerpos colegiados que poseen una estructura vertical y de cohesión para la planta docente.

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, puede haber la posibilidad que exista un problema de insuficiencia en la información recabada y su interpretación. Por lo que, el autor Francisco Castillo (1972) menciona que:

no se toma en consideración todo aquello que caracteriza a los estudiantes, como son sus necesidades, recursos, hábitos de estudio, habilidades, intereses, valores, status socioeconómico, sexo, edad, etcétera. Por lo contrario, generalmente se enfoca la atención al análisis de un solo fundamento: el contenido temático que deberá ser aprendido y dominado por los estudiantes al concluir el plan de estudios (p. 5).

Como bien se menciona, en el proceso de evaluación de un plan de estudios se discute ampliamente el contenido temático, pero pueden quedar fuera otros aspectos de los estudiantes que influyen de manera directa o indirecta en sus procesos de aprendizaje, y a su vez, estas decisiones puedan afectar al método en cómo se enseña la disciplina que se extiende a un problema aún más complejo al tratar la libertad de cátedra.

Ante las problemáticas anteriormente señaladas se puede introducir como una posible solución el poder recuperar las variables ausentes de lo que implican los mecanismos de participación institucional por medio de un análisis sobre la motivación del alumnado en participar en la etapa de diagnóstico de la evaluación de los planes de estudio y esclarecer los cuestionamientos anteriormente mencionados. Con esto se pretende ampliar, analizar, discutir y problematizar las opiniones del alumnado entorno a esta primera fase del proceso de evaluación.

Ahora bien, para ello es necesario reflexionar sobre el modelo colegial que aproxima al alumnado a una vida democrática en los asuntos escolares y los límites que se presentan a través de los mecanismos de participación institucional en un proceso trascendental como lo es la evaluación. Aunque la idea de una participación general del alumnado en los asuntos escolares es un rasgo de las escuelas democráticas, no es tan simple como solicitar la participación, porque en el derecho a “tener voz y voto” se introducen preguntas sobre cómo integrar diversos puntos de vista sobre el equilibrio de los intereses particulares y el “bien común” más amplio de la comunidad democrática (Apple y Beane, 2005, p. 26).

En la legislación universitaria se prevé la participación de la comunidad estudiantil en el proceso de evaluación. Por ejemplo, en los *Lineamientos Generales el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura* se describe que las evaluaciones intermedias se podrán hacer mediante

diversos instrumentos y técnicas, como cuestionarios, encuestas, entrevistas, grupos focales y plataformas interactivas, dirigidos a alumnos. Esto tiene como propósito identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad para proponer la innovación de los procesos y de los recursos educativos empleados que fomenten el aprendizaje y brinden mejor orientación a los alumnos.

Por otro lado, como se ha citado anteriormente en el *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio* se deben difundir ampliamente los procesos de modificación o evaluación de planes de estudio por medio de boletines, circulares, gacetas, foros y cualquier medio electrónico, con el fin de promover la participación de toda la comunidad en dichos procesos.

Aunado a ello, se presentan las técnicas de recolección de la información en la “guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura” (UNAM, 2008, p. 121):

1. Examen de diagnóstico al ingreso
2. Examen de diagnóstico de logro de perfiles intermedios
3. Seguimiento de trayectoria escolar
4. Evaluación de las asignaturas o módulos con alto índice de reprobación
5. Seguimiento del abandono escolar
6. Análisis del estado actual y tendencias futuras de la o las disciplina que aborda el plan de estudios
7. Estudios sobre las características actuales y emergentes de las prácticas profesionales
8. Evaluación de la docencia, investigación y vinculación
9. Criterios generales de los programas de superación y actualización del personal académico
10. Evaluación del estado de los recursos materiales e infraestructura
11. Seguimiento de egresados
12. Mecanismos de actualización de contenidos y bibliografía

Como se puede observar en los elementos de evaluación para la recopilación de la información, los estudiantes de licenciatura se incluyen en el examen de diagnóstico de logro de perfiles intermedios y el seguimiento de sus trayectorias escolares. Los reglamentos aportan claridad, pero



su interpretación puede dificultar la inteligibilidad de los datos recabados mediante los mecanismos de participación para el alumnado.

A pesar de que el alumnado cuenta con mecanismos de participación institucionalizada en la evaluación durante etapas específicas como lo es el diagnóstico del plan de estudios, no en todos los casos quiere decir que sean parte del proceso. Es decir, que los datos recabados durante el diagnóstico no impactan en la toma de decisiones que el profesorado lleva a cabo en etapas posteriores del proceso.

De este modo, en ciertas circunstancias la omisión de la información recabada mina el proceso democrático, pues impide que las opiniones vertidas sean realmente consideradas o bien, dicho de otra manera, se da lugar a “la gestión del consentimiento frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia” (Apple y Beane, 2005 p. 25). Aunque la Universidad posee un modelo colegial en donde todos sus actores tienen una determinada participación en las etapas del proceso es importante plantear que no se está reduciendo a los actores a un plano de igualdad, sino de reconocer sus diferencias que permita el diálogo en el proceso y no en tratar los resultados de la evaluación.

En el caso de la participación estudiantil a través de la figura de la representación en los cuerpos colegiados, es evidente que no tengan un profundo conocimiento de las funciones del papel del alumnado dentro de estos espacios democráticos. El desconocimiento y el poco interés del alumnado puede implicar un impedimento para que asuman un papel como actor en dichos espacios. Por otro lado, la comunidad estudiantil que emite su opinión en los formularios del diagnóstico sobre el contenido del plan de estudios puede estar sesgada por el grado de conocimientos disciplinarios del propio trayecto de la carrera universitaria. Con esto se pueden comenzar a definir los límites que tiene el alumnado sobre su participación.

Sin embargo, de esto no se puede concluir que la participación estudiantil deba ser omitida. Por el contrario, pese a su desconocimiento de los procesos académicos y su temprana formación, el alumnado puede hacer que estos procesos sean más democráticos mediante su participación.

En algunos casos se resalta la participación del alumnado dando los respectivos créditos en los informes de evaluación de los planes de estudio en los anexos de “Participantes de la Comisión Revisora del Plan de Estudio” en donde se reconoce que fueron parte de dicha comisión. Sin embargo, en otros casos la ausencia del alumnado puede deberse por otros factores, entre los cuales puede suceder que el alumnado no haya ocupado los lugares que les correspondían en la

representación o que tal vez la Comisión Revisora eligió otras técnicas de recopilación de información para el diagnóstico, optando por descartar el examen del logro de perfiles intermedios. Porque son opciones del abanico de técnicas para la recopilación de información sobre el diagnóstico del plan de estudios. Y es que, en algunos casos, la retroalimentación dada por el alumno “siempre queda al margen de las decisiones tomadas en cuanto al curso que debe seguir la disciplina en la que se encuentra inmerso. Son otros los encargados de responder a las necesidades y demandas por estos, menoscabando así su participación” (Glazman en Álcantara, 1998, p. 81).

En algunos Colegios de la Facultad de Filosofía y Letras, en el transcurso de la revisión de los planes de estudio, han involucrado al alumnado en los procesos de evaluación y en algunos casos son llamados los representantes estudiantiles. Por ejemplo, un caso de éxito fue en el año 2007, el Colegio de Pedagogía hizo un gran esfuerzo en la aprobación del Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía, en donde participaron alumnos que tenían una figura representativa y alumnos interesados en el tema (UNAM, 2007, p. 162).

Si bien existen casos de éxito en la incorporación de los estudiantes organizados, no en todos los casos se necesita de la participación de los estudiantes por cuestiones meramente técnicas y disciplinares de las etapas previas o durante el proceso de la evaluación. También puede suceder que “la falta de intervención estudiantil puede atribuirse al deseo de los administradores y el profesorado de conservar el sistema existente” (McGrath, 1970, p. 75). Pues, podría suceder que haya una tensión entre, por un lado, la posesión y ejercicio del poder de un grupo y, por otro, el derecho explícito del alumnado como actor educativo y participe de su vida académica.

Ante tal panorama, y para problematizar tal efecto, en el presente trabajo se estudió el proceso de evaluación dentro del Colegio de Filosofía, sobre el Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Filosofía de 1999, que dio inicio en el 2016 y culminó en el 2021 y habría que decir también que este proyecto tuvo su última modificación hace 21 años.

Es importante señalar que, en dicho Proyecto, se encuentran los mecanismos para la evaluación y actualización del plan, los cuales son reuniones de planeación y evaluación por asignaturas y áreas, revisión periódica de contenidos y bibliografías, evaluación del desempeño estudiantil y evaluación global y actualización de plan de estudios.

Estos cuatro mecanismos detallan la realización de reuniones del comité de área que pueda aportar sugerencias a la Coordinación del Colegio de Filosofía, así como la revisión y actualización de los contenidos y bibliografías de los programas. Aunado a ello, la aplicación de un examen diagnóstico de conocimientos en general, de nociones sobre la filosofía y habilidades de lectura y redacción para valorar el nivel del alumnado de primer ingreso. Finalmente, al egresar la primera generación se evalúa de manera global el funcionamiento del plan en contraste con los resultados del perfil del egresado propuesto.

Dicho proceso de evaluación se desarrolló por medio de una etapa de diagnóstico. En enero del 2016 la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), ahora Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, presentó un informe en la Memoria UNAM 2016 donde se expuso que para apoyar la revisión de este plan de estudio de Filosofía se acordaron servicios de asesoría y apoyo técnico. Para ello, se diseñaron guías de evaluación del plan de estudio y se impartió un taller ejecutivo sobre el diagnóstico y la actualización de los planes de estudio al comité revisor, además del desarrollo de una encuesta de opinión para los alumnos, la cual fue aplicada el mismo año a los estudiantes de Filosofía.

En el 2016, la comisión revisora se conformó por seis representantes de profesores y dos espacios de representación estudiantil, del cual solo se ejerció uno. Esta comisión solicitó la consulta de la comunidad estudiantil sobre el plan de estudios por medio de un cuestionario de opinión que se aplicó a la comunidad del Colegio de Filosofía (UNAM, 1999 p. 5). La comisión revisora consideró conocer la opinión de los estudiantes sobre el plan de estudios, el peso de las decisiones sobre el alumnado reposaba en una sola persona, a saber, el representante del estudiantado ante el Comité Académico del Colegio de Filosofía.

Esto condiciona los mecanismos de participación de la comunidad estudiantil en expresar sus razones, motivos, intereses y argumentos en exámenes de diagnóstico de opinión, evitando así “la posibilidad de que los jóvenes puedan aportar sus propias preguntas y preocupaciones al currículum” (Apple y Beane, 2005, p. 37) porque puede plantear la “amenaza de tocar cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestra sociedad y de empeñar los valores que esta sociedad dice mantener” (Apple y Beane, 2005, p. 37).

Ante este panorama descrito podría analizarse si es consecuente que sólo una voz representativa hable por la totalidad del alumnado sin una articulación fortalecida o una escasa

educación democrática en una Universidad que cuenta con una estructura autónoma y democrática para la toma de decisiones.

Razones por las cuales se deberán estudiar los límites, alcances y posibilidades de la participación de la comunidad estudiantil de la licenciatura de Filosofía que en la actualidad destaca por la problemática que afecta el proceso de evaluación. Sí bien para el 2019 la comisión revisora integró 6 representaciones estudiantiles<sup>21</sup> (lo cual contrasta con el año 2016, cuando solo se ejerció una representación), este aumento considerable pudo tener su raíz en un interés genuino de la organización y los movimientos estudiantiles que se venían suscitando desde inicios del año 2000<sup>22</sup> y que en 2019 quisieron ocupar los cargos de representación que habían estado ausentes.

De modo la organización estudiantil y la vinculación con sus representantes podría posibilitar que se tome en cuenta al alumnado tanto en los espacios de toma de decisiones como en una posible respuesta para resolver conflictos hacia el proceso de evaluación de los planes y programas de estudio. De este modo el alumnado podría acercarse al currículum mediante la reflexión sobre su formación, el diálogo entre pares y la apertura de espacios con las autoridades para la búsqueda del bien común.

Por todo lo anterior, resulta de interés analizar lo que motiva al alumnado a ejercer su participación por medio de los mecanismos institucionales y cómo este contexto motivacional pueda ser susceptible traer reflexiones sobre la transformación de las prácticas educativas y democráticas en la vida académica de la Universidad.

---

<sup>21</sup> Se conformó por cuatro consejeros académicos alumnos y se integró como invitados a los consejeros técnicos alumnos. Este interés por recuperar los espacios de participación en el Colegio de Filosofía por parte del alumnado se dio a partir de un trabajo de base por parte de la organización estudiantil.

<sup>22</sup> Al término del siglo XIX se suscitó en la UNAM la huelga estudiantil de 1999 al 2000 que a consecuencia se daría una nueva forma de organización sin figuras simbólicas del movimiento. Ante esta experiencia al inicio del siglo XXI en el 2012 se suscitó el movimiento #YoSoy132. Años después, en el 2014 comenzaría el movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional #TodosSomosPolitécnico y meses después se hicieron movilizaciones en todo el país por la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Otro incidente que agrupó a los estudiantes fue el terremoto del 2017 que afectó a varios estados en el país y la toma temporal del centro de acopio del estadio olímpico de la UNAM por estudiantes. Para 2018 iniciaron las protestas de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco de la UNAM, ante las manifestaciones se dio un ataque porril que generó la unión de las Escuelas, Facultades, Institutos y Centros de la UNAM e Instituciones de Educación Superior para apoyar el pliego petitorio del CCH.

### **4.3 Estrategia de la investigación**

#### **Objetivo general**

El objetivo de la investigación es analizar los motivos del alumnado de las generaciones 2016 y 2017 del Colegio de Filosofía en formar parte de los mecanismos de participación institucionales del proceso de la evaluación del Plan de Estudios de Filosofía de 1999.

#### ***Objetivos específicos***

- I. Recuperar los motivos del alumnado en participar en el proceso de evaluación del Plan de Estudios de Filosofía de 1999.
- II. Identificar los mecanismos de participación institucionales donde el alumnado participa en el proceso la evaluación y los espacios de deliberación del Plan de Estudios de Filosofía de 1999.
- III. Comparar los límites de la participación del alumnado en relación con los mecanismos de participación institucionales sobre el proceso de evaluación de los planes de estudio que se contemplan en la legislación universitaria.

#### **Preguntas**

- 1) ¿Cuáles son los motivos que tiene el alumnado del Colegio de Filosofía en participar en la evaluación del Plan de Estudios de Filosofía de 1999 desde los mecanismos de participación institucionales?
- 2) ¿Cuáles son los alcances y límites de la participación del alumnado por medio de los mecanismos de participación institucionales del proceso de evaluación del Plan de Estudios de 1999?
- 3) ¿En qué medida el alumnado considera a la universidad como un espacio educativo que posibilita experiencias para su formación y de participación en los procesos democráticos por medio de los mecanismos de participación institucionales del proceso de evaluación del Plan de Estudios de 1999?

### **Supuestos de la investigación**

- A.** El alumnado del Colegio de Filosofía se ve motivado a participar en la evaluación del Plan de Estudio de Filosofía de 1999 porque comparte con sus pares una genuina preocupación por su formación académica y el resultado de ésta.
- B.** El alumnado reconoce tanto el alcance de su participación en el proceso de evaluación del Plan de Estudios de Filosofía de 1999 como los límites determinados en los mecanismos de participación institucional y los espacios de deliberación.
- C.** La universidad es considerada por el alumnado como un espacio que posibilita su participación por medio de los mecanismos de participación institucional donde pueden desarrollar experiencias formativas y ser partícipes de procesos democráticos en la evaluación del Plan de Estudio de 1999.

#### ***4.3.1 Marco de referencia***

Sobre la literatura existente sobre la participación del alumnado en el proceso de evaluación de planes de estudio se encontró una rica bibliografía procedentes en su mayoría de España, México y Estados Unidos (que han sido traducidas al español) en relación con temáticas sobre las escuelas democráticas, el currículum como un espacio de participación y la voz estudiantil en los procesos educativos.

Se debe agregar que con el fin de reflexionar acerca de las perspectivas del alumnado a través de la experiencia social, se recurrieron a cinco elementos conceptuales para esta investigación: motivos, participación estudiantil, evaluación curricular, currículum democrático y toma de decisiones. Pero antes, se definirán algunos conceptos clave como currículum y plan de estudio, a través de un recorrido veloz por los autores del currículum desde los tres enfoques epistemológicos en los que se ha transformado su significado.

Desde la planeación educativa o racionalidad técnica el autor Ralph W. Tyler (1973) “significa todos los aprendizajes de los estudiantes que están planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos”. Ahora desde la racionalidad práctica Stephen Kemmis (1988) menciona que “el currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, el de las relaciones entre

la educación y la sociedad. Y desde la racionalidad crítica el autor Rolando Pinto que concibe el currículum como:

una racionalidad más inclusiva, que tiene que integrar dentro del currículo escolar todas aquellas manifestaciones que tienen que ver con las propias características del individuo, de su contexto familiar y comunitario, o de aquellos ámbitos que tienen que ver con el desarrollo científico-técnico más amplio y más actualizado (Pinto, 2008, p. 24).

En esta investigación se optó por entender al currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1995, p. 58). Este concepto se constituye de varios ámbitos del propio campo, entre ellos sus estructurales-formales como las políticas educativas, la institución de educación superior, la planeación académica, y los planes y programas de estudio y su desarrollo procesal-práctico, que contempla las particularidades prácticas culturales de la sociedad.

Es importante señalar que en esta investigación el currículum y el plan de estudio no son iguales, ni son diferentes, ya que se considera al plan de estudio dentro del campo del currículum. Porque se sostiene que este “no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas” (De Alba, 1995, p. 66).

Pero, al estar inmersos en una institución de educación superior autónoma, el campo curricular que desempeña tiene sus propias características, por ello se tomará la definición del plan de estudio para la UNAM (2015, p. 22), que se define como:

el documento que establece la organización de los contenidos, los requisitos de ingreso y egreso, el perfil de ingreso deseable, los perfiles de permanencia y egreso en los diferentes niveles de estudio y áreas de conocimiento que se imparten en la Universidad.

Señala el conjunto de normas generales para la impartición de los contenidos, así como las estrategias para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el aprendizaje continuo y para la generación de pensamiento crítico, propositivo y creativo.

Indica los fines y propósitos formativos, incluyendo el compromiso ético y social inherente a la formación ofrecida. Contempla la estructura curricular prescrita y los mecanismos concretos para la implantación, la revisión y la evaluación periódicas del plan en su conjunto y de cada uno de los aspectos que lo componen. Especifica el carácter disciplinario o interdisciplinario del conjunto de alguna de sus partes.

Hace explícitos los procedimientos y periodos para la evaluación y acreditación de todos los componentes, así como las opciones de movilidad estudiantil y de equivalencias en asignaturas, y actividades académicas alternativas. Es de destacar que un plan de estudios se considera como un documento que regula y norma la gestión de los contenidos y del conocimiento, así como de la valoración de estos. Sobre su valoración se someten al proceso de evaluación que es una importante tarea dentro de la Universidad, la cual se describe como un proceso que “será el sustento de las modificaciones necesarias para que el plan de estudios responda a nuevos requerimientos del entorno y a los avances respectivos campos de conocimiento”. (UNAM, 2015, p. 26).

Las modificaciones a los planes de estudio vigentes se harán a partir de “las revisiones y evaluaciones del mismo, en el análisis del estado actual de los campos de conocimiento y en las demandas del contexto académico, institucional, social y laboral” (UNAM, 2015, p. 24). Se define como “un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta” (Glazman, 1978, p. 69).

Al evaluar un plan de estudios se investigan y valoran cada uno de sus elementos que lo conforman, para ello, se realizan dos tipos de evaluación: la interna y la externa. La autora Díaz Barriga Arceo (en Díaz, 2005, p. 12), define que la evaluación interna analiza diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como el rendimiento académico. Mientras que la evaluación externa se define como el estudio de los resultados del plan de estudio, por ejemplo, estudios de egresados, de trayectorias, de prácticas profesionales, del mercado ocupacional entre otras.



Considerando que la evaluación curricular es “una acción vinculada a planes y programas de estudio” (Díaz, 2005, p. 4). Se debe hacer una precisión que la evaluación que le compete a la investigación es la evaluación curricular, es una actividad de investigación a partir de sus modalidades de evaluación interna y externa de un plan de estudios.

Con respecto al diseño curricular para la creación de planes de estudio y la evaluación de estos, existe una herramienta de análisis conveniente, la cual es la flexibilidad que tiene un papel importante, porque “se concibe como el eje alrededor del cual se vertebran las líneas de acción e innovaciones en ámbitos específicos: en el plano pedagógico en los métodos de enseñanza y aprendizaje; en la organización y la gestión académicas, en la administración de los recursos financiero, humanos y de los procesos escolares. (ANUIES, 2004, p. 30).

La flexibilidad atribuye la participación de los diferentes actores como estudiantes, académicos y funcionarios administrativos porque “permite la toma de decisiones en diversas escalas: estudiantes, académicos y también en la gestión y administración institucional” (ANUIES, 2004, p. 28).

De otro modo, enfocado a las relaciones sociales la flexibilidad curricular posibilita el estudio de los límites del currículum como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre la forma en que se genera el conocimiento y se enseña o reproduce por medio del currículum y que aporta una re-conceptualización de los discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales, los intereses de los estudiantes y las demandas del entorno social (Díaz en Pedroza y et al., 2005, p. 64-69). Esto, con la finalidad de “generar voces alternativas y críticas de las hegemonías académicas, que han otorgado una jerarquía, un poder y un valor al conocimiento contra otras posibilidades de entender la apertura, la horizontalidad, la equidad, y en términos políticos, la democracia” (Díaz en Pedroza y et al., 2005, p. 64)

La flexibilidad curricular sería una de las condiciones para asegurar la democratización de la vida académica, ya que dentro de las instituciones de educación superior se forman y se desenvuelven las sociedades democráticas porque son “de las pocas esferas públicas que tienen el potencial para sustentar la cultura democrática formativa” (Giroux, 2015, p. 25) por lo que también se les considera como “un espacio político de la sociedad” (Ordorika, 2006 p. 479). Puede afirmarse entonces que la escuela es el lugar más idóneo para cultivar la cultura democrática. Y es que, en un currículum democrático, los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrentan a algún conocimiento o punto de vista se

plantean muchas preguntas incómodas. Por ello el alumnado al comprender las diferentes interpretaciones posibles, cada uno introduce los lleva a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodea (Apple y Beane, 2005, p. 32).

En cuanto a la toma de decisiones del alumnado, el acto de decidir “supone el proceso mediante el cual se escogen alternativas deseables para enfrentar una situación o resolver un problema. Esto implica identificar lo que necesita hacerse, desarrollar criterios para formular cursos de acción, evaluar las alternativas existentes respecto a esos criterios o identificar los riesgos que se toman al seleccionar algunas de ellas” (Kepner y Tregoe, en Escalera y Coca, 2013, p. 20).

Por lo que la participación, se entiende “como un proceso colectivo de trabajo y aprendizaje, de carácter voluntario, para la construcción de una visión y unos objetivos compartidos por todos los actores y sectores que integran el colectivo en cuestión” (Escalera y Coca, 2013, p. 20).

Por último, los motivos se definen como “el estímulo consciente que condiciona una acción encaminada a satisfacer alguna necesidad del individuo” (Rosental, 1970). Lo que se puede inferir es que está constituido de “fenómenos afectivos que se manifiestan en ideas, juicios y razonamientos” (Goblot, 1933, p. 327). Por ende, “de los motivos depende el sentido subjetivo que una acción posea para un hombre dado, pues desempeñan un importante papel en la estimación de acciones y actos” (Rosental, 1970). Aunque, es importante señalar que la observación de los actos implica la comprensión de los significados de las acciones que el sujeto realiza.

Entonces, la comprensión de los motivos por medio de las acciones puede dar una interpretación de lo que el actor intenta significar. Ya que la comprensión motivacional implica un conocimiento por parte del actor de su propia configuración y del significado que podría darle a su acción. Y es que existe una necesidad de explicar el significado de la meta como proyecto y de lo que llevo al actor a formular tal meta. Por ello, se atenderán los motivos desde la comprensión motivacional como contexto de significado del autor Alfred Schütz para los fines de esta investigación cualitativa.

Para Schütz, el motivo es lo que al “actor mismo le parece el fundamento significativo de su conducta” (Schütz, 1932, p. 116). A lo que se debe agregar que el estudio del contexto del significado del motivo se encuentra dentro de la conciencia del yo individual. Entonces, el contexto motivacional es un contexto significativo para el sujeto porque cada acción que realiza lo hace en función de un proyecto que orienta un acto pensando en su meta previamente proyectada. Por lo

que la acción que lleva a este fin o proyecto existe para el sujeto tanto de manera futura como pasada (Schütz, 1932, pp. 116-123).

Por ende, la comprensión de los motivos se distingue en dos clases, en “motivo-para” que se desarrolla en la conciencia del sujeto y es atribuido a fines deseados y a objetivos propuestos, caracterizándose como subjetivos y se refiere al futuro. Y el segundo como “motivo-porque”, que se refiere al contexto de la acción o a una predisposición del sujeto, son objetivaciones de aspecto que rodean a la acción, se caracterizan por ser causales y tener su referencia en el pasado (Schütz, 1932, pp. 116-123).

Profundizando, el motivo-para se definen al interpretar el motivo como sus expectativas, las cuales se encuentran en una determinada acción en virtud del proyecto, por lo que la acción recibe una orientación que deberá llevarse a cabo. Asimismo, la motivación para “es un contexto de significado que se construye sobre el contexto de la experiencia disponible en el momento de la proyección” (Schütz, 1932, p. 119). Es decir que lo que se pretende realizar está condicionado por la función del para, porque el proyecto que orienta los actos literalmente se encuentra en el futuro. Porque en esa relación, el proyecto existe ya que es el factor motivante, es una situación anticipada en un escenario fantasioso en la vivencia motivante del sujeto.

Por otro lado, el motivo-porque explica el proyecto en relación con las vivencias pasadas del actor. Dado que el factor motivante es una vivencia anterior al proyecto por lo que tienen un carácter temporal de estar en el presente. Es similar a la formulación del porqué de una pregunta y es posible responderla porque miramos de manera retrospectiva la vivencia. Entonces el motivo-porque “consiste en aquellas vivencias pasadas del actor de las cuales él presta atención después de haber sido realizado el acto” (Schütz, 1932, pp. 123). Porque el sujeto hace remembranza de esas vivencias y empalma en un contexto de significado lo que él puede contemplar. Equiparando la vivencia motivada con la acción completada. Por lo tanto, el sujeto ha emprendido una auto explicación, haciendo una elección de cuáles vivencias pasadas debe considerar como el auténtico motivo-porque del proyecto en el aquí y ahora.

A modo de cierre, es importante señalar que los motivos para y porque para el sujeto son el significado de su acción en relación con su proyecto de vida y no con el proceso mediante el cual se constituía el acto. Por lo que esta investigación apunta a las vivencias del contexto total de la experiencia del alumnado, enfatizando en las estructuras proyectadas de los para y los porqué.

### ***4.3.2 Diseño de la investigación***

El presente trabajo se desarrolla en el campo de la investigación cualitativa, la cual se define como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández, 2007, p. 9). Por lo que esta investigación trata un fenómeno social educativo “desde el interior” (Flick, 2015, p. 11), con el propósito de analizar los motivos que se relacionan con la vida cotidiana y profesional, las interacciones y comunicaciones mientras que se producen y la revisión de documentos producidos a partir del tema que a esta investigación le compete.

Teniendo en cuenta las bondades de la investigación cualitativa como la riqueza interpretativa que hace posible profundizar en las ideas y describir el contexto del fenómeno se trabajó a partir del siguiente método: estudio de caso, el cual “se centra en una situación particular, proporcionando una excelente vía de análisis de problemas de la vida real y ayudando a comprender el fenómeno que se somete a estudio, siempre formando parte de sus objetivos la obtención de nuevas perspectivas e interpretaciones” (Enrique y Barrio, 2018, p. 4).

Ante este marco, el objeto de estudio del caso de estudio se relaciona con un acontecimiento dado en el 2018 a partir de una reunión de estudiantes de los colegios de Filosofía y Geografía. Esta reunión fue una invitación en redes sociales para que alumnos de los colegios se dieran cita. El motivo principal de la reunión era la falta de las figuras de representaciones del alumnado ante el Consejo Técnico. De manera voluntaria asistí a dicha reunión por cierto interés de conocer las acciones que emprendería el alumnado. Por lo que abordaron tal problemática con una agenda estudiantil sobre proponer una representación suplente, aunque no tuviese voto, pueda tener voz informativa dentro de las plenarias y así no descuidar el lugar representativo que era del interés colectivo de dicho grupo.

En consecuencia, a un año de trabajo de base realizado por el grupo de alumnos y alumnas resultó en la ocupación de los espacios de representación a través del proceso de elección de titulares y suplentes alumnos del Colegio de Filosofía y Geografía en el Consejo Técnico y Comités Académicos. Por lo que decidí dar seguimiento a sus reuniones para comprender los intereses que los movían a ocupar los espacios de representación y el grado de incidencia que tenían en cuanto a su experiencia académica.

Más adelante, el alumnado del Colegio de Filosofía que participo en la reuniones y en las elecciones darían seguimiento al desarrollo de la evaluación del plan de estudio de la licenciatura de Filosofía del año 2019 al 2021. Proceso en el que los alumnos participaron tanto en los mecanismos de recolección de información del diagnóstico como en su participación colegial en la Comisión Revisora, el Comité Académico y el Consejo Técnico. Por lo que llamo mi atención la disposición y el interés genuino del alumnado en ser partícipe de dichos mecanismos.

Por su naturaleza, el estudio de caso fue seleccionado en sí mismo por un interés propio y “se pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto” (Rodríguez, et al, 1999, p. 93). De modo que el objeto de estudio son los motivos de los integrantes del grupo organizado de alumnos y alumnas del Colegio de Filosofía que participaron en el proceso de evaluación del plan de estudios de Filosofía de 1999.

En ese sentido, el propósito que se persigue es presentar los motivos para y porqué del alumnado atreves de sintetizar los significados de su participación, la representación en los cuerpos colegiados y la toma de decisiones en un proceso educativo como lo es la evaluación del plan de estudios en la etapa del diagnóstico. Por lo que se abordó el diseño de caso único que se centra en el análisis que permita aprender lo más posible sobre nuestro objeto de investigación (Rodríguez, et al, 1999, p. 99). Por lo anterior, los ejes temáticos que van a guiar la recolección de datos y la clasificación de la información obtenida se hicieron por medio de las siguientes categorías<sup>23</sup>:

Objetivo	Categorías	Códigos
Motivos sobre la participación y representación del alumnado en la toma de decisiones en el proceso de evaluación del plan de estudio de Filosofía de 1999	Participación	1) Papel del alumnado en el proceso de evaluación de un plan de estudios
	Toma de decisiones	2) Importancia de tomar en cuenta la opinión del alumnado en los espacios de discusión 3) Límites de la participación del alumnado en los mecanismos de participación institucional
	Representación	4) Procesos democráticos desde la perspectiva del alumnado 5) Vinculación con la comunidad estudiantil

*Fuente: Creación propia.*

<sup>23</sup> Se llaman categorías a cada uno de los elementos o dimensiones últimos y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar o agrupar según ellas las unidades de análisis del texto (Sierra, 2001, p. 291).

Estas categorías se determinaron a partir de una revisión de la bibliografía y la elaboración de una lista de temas en relación con la técnica de recolección de información. Sin embargo, he de destacar que sufrió modificaciones conforme se fue desarrollando la investigación y la recopilación de la información, hasta llegar al presente resultado.

Los sujetos de la investigación son, como ya se mencionó anteriormente, alumnos de la carrera de Filosofía de las generaciones 2016 y 2017, inscritos en el sistema escolarizado de la Facultad de Filosofía y Letras que se encuentra en la sede Ciudad Universitaria de la UNAM. Específicamente, el estudio se realizó a partir del análisis de los motivos del alumnado en participar en la evaluación del Plan de Estudios de 1999 de la licenciatura de Filosofía. Por ello, se eligió la entrevista a profundidad como técnica de recolección de datos que permite “conocer en profundidad los temas y obtener información muy rica” (Campoy y Gomes, 2009, p. 290) en cuanto a lo que se quiere conocer y aprender del caso de estudio.

Otro motivo por el cual se escogió fue con el propósito de “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109). Por lo que se consiguió el acercamiento a las ideas, razones y motivos cumpliendo con un proceso de aprendizaje mutuo a través del diálogo a partir de las preguntas.

#### ***4.3.3 Descripción de la población***

Sobre la selección de participantes para el estudio consistió en su intervención sobre los procesos de evaluación de los planes de estudio y su acercamiento a los cuerpos colegiados y a grupos afines con sus intereses. Se buscaron narraciones a través de la entrevista en primera persona para estudiar el acontecimiento desde la perspectiva de los alumnos que han participado en dicho proceso.

Como anteriormente se explica, la entrevista en profundidad permite conocer de manera detallada los temas y obtener información que enriqueciendo de esta manera a la investigación. Es así como los sujetos de la investigación son alumnos y alumnas de las generaciones 2016 y 2017. De manera que la entrevista a profundidad se hizo a partir de un intercambio personalizado y estructurada con un cuestionario detallado de información específica en cuanto a sus motivos.

Es importante destacar que los sujetos pertenecen al Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras y que del alumnado se recurrió a figuras representativas que pertenecen al Comité Académico y al Consejo Técnico.

Por otro lado, algunos de los participantes son parte de la Comisión Revisora del Colegio de Filosofía, está integrado por cuatro alumnos voluntarios. En el siguiente cuadro se puede observar a los participantes:

Cuadro 5. Datos generales de los participantes de la entrevista en profundidad					
Clave	Sujeto	Figura representativa	Cuerpo colegiado o grupo	Colegio	Generación
A1	Alumnado	Consejo Técnico	Invitado a la Comisión Revisora	Filosofía	2017
A2	Alumnado	Comité Académico	Integrante de la Comisión Revisora	Filosofía	2017
A3	Alumnado	...	Participante de la Comunidad Estudiantil Organizada	Filosofía	2016
A4	Alumnado	...	Participante de la Comunidad Estudiantil Organizada	Filosofía	2016

*Fuente: Creación propia.*

En total fueron 4 entrevistas en profundidad y para complementar el análisis de los motivos de los alumnos se optó por entrevistar a quienes se encuentran inscritos en el sistema escolarizado en la licenciatura de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras, con el fin de conseguir información con respecto a sus expectativas y puntos de vista del proceso de evaluación.

## **5. DISCUSIÓN DEL CASO: MOTIVOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y LA REPRESENTACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE FILOSOFÍA DE 1999**

La presentación de este análisis pretende un diálogo que invite a reflexionar sobre la participación del alumnado en la etapa de diagnóstico del proceso de evaluación y su opinión sobre su representación dentro de los cuerpos colegiados que participan en dicha etapa. Por lo que una tarea principal es encontrar los puntos flexibles y de inflexión sobre los motivos para y porqué del alumnado del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM para participar en los mecanismos institucionalizados en la etapa de diagnóstico del plan de estudio de Filosofía de 1999 en el proceso de evaluación que inicio en el 2016.

A propósito del diálogo y del qué hacer de los filósofos y las filosofas entrevistados, es importante tomar en cuenta que para ellos la posibilidad de acercarse a la verdad es a partir de “discusiones en las cuales se busque seriamente la verdad por todos los medios con el fin de conocerla” (Platón, trad. en 2014). Pero para llegar a este fin en la *Apología de Sócrates*, Platón (trad. en 2010) explicó que se debe conversar con los otros, cuestionar y dialogar en busca de la virtud, porque “la filosofía se hace en compañía” (Platón, trad. en 2010).

En ese sentido, se recupera de las entrevistas a profundidad los puntos de encuentro y desencuentro con base en las tres categorías que han guiado a la investigación: la participación, representación y toma de decisiones. Las cuales se van describiendo a partir del contexto motivacional que refiere al análisis del contexto de significado propio de los proyectos de los sujetos. Por medio del motivo-para es comprensible la proyección que hace el sujeto de su meta y del motivos-porque se define como el sujeto construye a través de las vivencias la acciones que realiza para llegar a dicha meta.

Ante lo expuesto, se profundizará sobre la participación del alumnado en relación con el proceso de evaluación del plan de estudios y la representación del alumnado en procesos democráticos, con la finalidad de encontrar el hilo fino del tejido entre las consideraciones, los límites y las posibilidades de dicho dialogo relacionando las preguntas y los supuestos de la investigación de la presente tesis.



### **5.1 Los motivos del alumnado a considerar sobre su participación en los mecanismos institucionales**

Los motivos se definen como “fenómenos afectivos que se manifiestan en ideas, juicios y razonamientos” (Goblot, 1933, p. 327). Asimismo, para el sujeto los motivos son “el fundamento significativo de su conducta” (Schütz, 1932, p. 39). Lo que quiere decir que el sujeto como actor interpreta sus experiencias a través del proyecto de vida que orienta sus actos. Con base en el contexto motivacional descrito por Alfred Schütz como el significado propio de los proyectos de acción, es importante abordar lo que el sujeto significa de su acción con su proyecto de vida. Por lo que el interés de explorar los motivos en el alumnado y su proyecto de vida posibilita indagar sobre sus ideas, opiniones, argumentos y razones para comprender las acciones que orientan su participación por medio de los mecanismos institucionales en el diagnóstico del proceso de la evaluación del plan de estudios de Filosofía de 1999.

Entonces, para iniciar el análisis sobre los motivos del alumnado, se identificó que estos se relacionan con el lugar que ocupan dentro del espacio educativo. El estudiantado asocia su identidad como una parte de los actores inmersos en la etapa del diagnóstico del proceso de evaluación del plan de estudios desde sus responsabilidades y obligaciones como educandos:

*El alumno tiene una función, tiene un lugar específico en el proceso de formación ¿no? El alumno es un factor igual, bueno, no, para no jerarquizar, es un factor simplemente, igual de presente que otros factores y en ese sentido, también tiene un punto de vista, también está situado en un lugar en el proceso de formación (A1).*

El alumnado expone que uno de los motivos de participar en la evaluación del plan de estudios es en función del lugar específico que posee dentro de la institución tanto en la jerarquía vertical como de la horizontal que le permite ser partícipe de su entorno social y educativo. El alumnado comprende que dichos procesos los comparte con el personal docente, el funcionariado y la planta de trabajadores, desde su experiencia y desde las vivencias adquiridas sobre su recorrido educativo. Por lo que el alumnado se identifica como el actor de su formación, siendo fundamental para ellos recuperar la escucha de las opiniones de manera horizontal con los otros actores universitarios, expresando su propia experiencia de la siguiente manera:

*Pues porque es el alumnado el que está experimentando actualmente ese plan de estudios. Es el alumnado el objeto del plan de estudios, como ya lo mencioné, y su opinión, pues sería una opinión con una perspectiva diferente a la del docente, a la del investigador, a la del funcionario, a la de cualquier persona (A1).*

*Los que hacen filosofía son en parte los alumnos, en otra parte los profesores y en otra parte como los coordinadores son los que llevan como esa administración, pues creo que sí, realmente va a repercutir de manera directa en los alumnos. No veo por qué no puedan formar parte de eso, si son parte ya del proceso en el que deriva el plan de estudios. Es decir, una vez que se aplica llega a nosotros entonces no veo por qué no estar antes ahí inmersos (A3).*

*Entonces sí, sería bueno que nosotros, o sea, yo creo que algo tenemos que decir, no en los mismos términos de lo que tienen que decir los profesores. Pero algo sí tenemos que decir en términos de cómo vivimos la experiencia de estar recibiendo estos conocimientos en nuestras clases (A4).*

Por ende, el motivo-porque explica el proyecto en relación con las vivencias pasadas del actor, es así que para el alumnado sus experiencias constituyen su identidad y asume el papel en cuanto se encuentran en interacción en el círculo de los actores educativos y en el ejercicio del plan de estudios del que reciben parte de su formación y construyen conocimientos.

Por ello, resaltan la importancia de las vivencias que obtuvieron al recorrer su trayectoria escolar, considerándolas como una fuente valiosa de retroalimentación sobre el plan de estudios. En relación con esto, el autor Torres (en Gimeno, 2010, p. 100) expresa que “educar personas autónomas y responsables va de la mano de una praxis pedagógica en la que cada estudiante tiene que responder de sus acciones y poder dar razones de ellas”. De ahí que el alumnado, como un actor activo que vive las consecuencias y se hace responsable de la construcción del conocimiento en el aula y fuera de ella, es motivado a ser partícipe del diagnóstico del plan de estudios por las experiencias y vivencias que lo diferencian de los otros actores como educandos.

Por otro lado, el alumnado manifiesta interés por su formación académica y el acto de incidir en ella constituye para él un motivo, de manera que el alumnado valora constantemente la pertinencia y necesidad de su participación en el proceso de evaluación del Plan de Estudio de 1999. Es decir, el alumnado se encuentra en construcción de su identidad a partir del intercambio

de sus opiniones sobre el plan de estudios y su formación que se construye de manera colectiva entre sus pares y los otros actores involucrados.

Dicho lo anterior, el alumnado comenta que un motivo-para que alienta la participación dentro de los mecanismos institucionales de la evaluación en la aplicación del diagnóstico es la relación que tienen entre sus pares que retroalimenta su proceso de formación:

*Entonces, por ese lado, como una experiencia formativa creo que es importante y pues también porque te digo que nosotros, o sea, nosotros si damos nuestra perspectiva eso puede llevar a que el nuevo plan, las modificaciones que se incluyan para el nuevo plan de estudios, pues sean más pertinentes para el proceso de enseñanza de las generaciones que van a ingresar más adelante (A4).*

*Me lleva a tener, digamos, participar en este proceso de evaluación y sobre todo si se hace de manera colectiva y me confronto con lo que están pensando mis compañeros, con lo que están pensando mis profesores, eso me hace llevar a aprender mucho de lo que es la misma filosofía (A4).*

Como se puede observar, tanto alumnos y alumnas sostienen que integrar los espacios relacionados con su día a día puede ser un espacio de diálogo y de mutuo aprendizaje con sus pares y en compañía del cuerpo docente. Asimismo, valoran esto como una experiencia pedagógica para su formación considerando que se encuentran transitando la carrera de filosofía, por lo que sus conocimientos aún se encuentran por adquirir por lo que puede generar más preguntas que respuestas. Por lo que Apple y Beane (2005, p. 34) consideran que un currículum democrático incluye las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado. Propuesta que el alumnado reconoce como un motivo sobre su experiencia formativa y se vuelven responsables de manera colectiva sobre lo que opinan de su propia formación, un ímpetu de abarcar temas que acontecen en su contexto.

Por ello, el alumnado destaca su papel como estudiante en función del proceso de enseñanza y de aprendizaje como también reconocen sus alcances dentro de los mecanismos de participación dentro del diagnóstico del plan de estudios, pero no dejan de señalar la necesidad y la importancia del acto de participar en dicho proceso aún con sus limitantes como pueden ser la

falta de ciertas herramientas, experiencia y conocimientos que estarán por conocer. Así se observa en los siguientes comentarios:

*nosotros estamos viviendo el plan de estudios, tal vez no seamos como los más aptos en cuanto a conocimiento, es decir, entiendo que puede haber profesores como con más herramientas para generar un plan de estudios, pero si quienes vivimos en el día a día, porque puede verse así, como el plan de estudios como una vivencia, como una forma de reproducir la filosofía. Si nosotros somos las que la viven, pues creo que tiene una importancia que estemos allí, o sea, que opinemos viviendo el proceso y en el proceso y antes del proceso y ya (A3).*

*son el objeto del plan de estudios, en ellos se realiza el plan de estudios, viven el plan de estudios, están en el proceso de formación, ahí es donde se ve las eficiencias y las decadencias y las deficiencias del plan de estudios. Entonces las personas que estamos viviendo realmente, actualmente, de manera más presente, ese plan de estudios, claro que tenemos que estar en ese proceso de evaluación y tenemos que estar que no solo nuestra opinión en una encuesta, sino presentes, recordando, teniendo presente siempre en la discusión este punto de vista, este ángulo del proceso formativo (A1).*

El alumnado entonces expone entre sus motivos que su participación en el proceso de evaluación del plan de estudio es desde su vivencia como un actor partícipe del proceso formativo y no sólo como un receptor pasivo del conocimiento. En sus opiniones, el alumnado reflexiona sobre la experiencia que tienen desde el presente, por lo que el motivo-porque de su participación parte desde las consideraciones que como sujetos de la vivencia académica van formulando esquemas de experiencia o mejor dicho esquemas interpretativos sobre lo que pueden considerar como las fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente en relación con sus necesidades educativas.

Ante lo expuesto sobre el motivo del alumnado en participar del proceso formativo se identifica un punto de encuentro con el currículum democrático, en donde los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrentan a algún conocimiento o punto de vista se plantean muchas preguntas incómodas. El alumnado al comprender las diferentes interpretaciones posibles, cada uno introduce los lleva a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso social frente a las sociedades que les rodean (Apple y Beane, 2005, p. 32).

Se destaca que el alumnado, al reconocerse a partir de su papel como educandos, identifican los alcances de sus puntos de vista y entienden las posibilidades que tienen de aportar en las etapas de la evaluación del plan de estudios. Sin embargo, dan un punto de vista sobre su intervención en cada uno de estos momentos, tanto en la interpretación de los datos como en la toma de decisiones sobre la información, y resaltan la importancia de su participación y de construir los conocimientos que se generan en dicho proceso. El estudiantado presenta las siguientes opiniones respecto a los alcances de su participación:

*qué tanto en la opinión como en la toma de decisiones debemos participar porque, o sea, el proceso de formar un plan de estudios pasa por la opinión y por la toma de decisiones y creo que todos los elementos o todas las personas que sean atravesadas por el plan de estudios en su aplicación deben de tomar parte en cada etapa del proceso, o sea, tal vez es un poco más complicado porque muchos dicen no, «solo es una etapa del proceso» o mientras que en otra no, porque si siempre tomamos la opinión de todos, pues va a ser un proceso muy tardado. Pero yo creo que sí es importante porque en cada momento del proceso se puede ir perdiendo información y aportes, si no se toman todo el tiempo esas múltiples perspectivas o esos múltiples factores que determinan el plan de estudios (A3).*

*claro que su opinión brinda un ángulo, un panorama diferente sobre el plan de estudios que obviamente no puede ver el funcionario, no puede ver el investigador o la investigadora, no puede ver el docente, ¿no? ellos están simplemente llevando a cabo el plan de estudios (A1).*

Dentro del proceso de evaluación realizado por la comisión revisora del Colegio de Filosofía para la evaluación del plan de estudios de filosofía, en la etapa del diagnóstico el alumnado fue consultado a través de la *Encuesta a alumnos sobre el plan de estudios de Filosofía*, señalando su importancia como un elemento estratégico de las acciones de cada una de las etapas de la evaluación.

Tomando en cuenta su participación en una de las etapas de lo que sería el proceso de evaluación, el alumnado aún tendría pendiente el ejercicio de su participación en la representación de los cuerpos colegiados como también continuar ocupando su lugar en la comisión revisora dentro del proceso de la evaluación del plan de estudios y realizar el uso de su voz informativa como también ejercer el voto dentro de estos espacios. El alumnado no da por terminada su

participación en el proceso de la evaluación con el diagnóstico, sino que continua su participación en las siguientes etapas desde los lugares en los que institucionalmente debe estar. En cuanto a sus motivos particulares expresaron lo siguiente:

*Mis motivos, pues es la preocupación de que todos los problemas que ya te mencioné se sigan reproduciendo, o sea, un profesional que reproduce, que da cursos de gente que hace comentarios de la traducción, que hace la traducción, que hace notas a pie de página, que hace artículos explicativos donde reconstruye argumentos, que se encierra en un instituto, en un cubículo y da conferencias sobre la verdadera interpretación del concepto de arjé, Platón, creo que el limitar a eso la filosofía es lo que me preocupa. Que la filosofía se siga quedando en eso, no niego la importancia de eso, pero creo que no se puede quedar en eso, creo que tiene que abrirse a todo lo que ya se mencionó ¿no? a esta labor crítica que no se está haciendo, a este compromiso con la realidad, a este asumir nuestra situación concreta y todo lo que implica ser un ser humano (A1).*

*es cierto yo soy, este, un estudiante y lo fui en estancia cuándo apoyé en la comisión diagnóstica, la cuestión es que yo estaba ahí en tanto representante del comité académico, es decir, yo estaba en virtud de cumplir un, digámoslo así, una responsabilidad institucional, o sea, yo era parte en cierto sentido del sistema a pesar de ser un estudiante (A2).*

*a mí me mueve participar por una cuestión de que pues la facultad siga haciendo o sea realmente esto que se difunde como de voz en voz: como un lugar bueno para formar académicos e investigadores, filósofos. En donde hay una pluralidad de voces, donde existe una crítica política, creo que mantener esa esencia que se dice, y hacerla realidad; es algo que pues me mueve a participar en los procesos de la facultad (A3).*

*Pues en consonancia con algo que ya te había dicho antes creo que puede ser una experiencia muy formativa y sobre todo si el mecanismo de participación va a ser como colectivo, me gustaría mucho tener esa oportunidad de las clases, encontrarme en un espacio con mis compañeros, con mis profesores, donde nos pongamos a evaluar y a proyectar las modificaciones pertinentes para este plan y creo que me ayudaría a tener como una imagen más crítica de lo que es la filosofía actualmente (A4).*

El alumnado comparte sus motivos, los cuales se desglosan desde la responsabilidad individual y colectiva, hasta la labor crítica de la filósofa o el filósofo. Buscan el bien común en los espacios donde su opinión pueda ser compartida, debatida y recuperada por quienes toman las decisiones en los espacios de deliberación, ya sea dentro de un cuerpo colegiado, en las aulas o puntos de encuentros formativos. Como lo explican en sus opiniones se puede observar que el alumnado es consciente de las necesidades tanto educativas como materiales que tienen, por lo que coinciden en señalar que el conocimiento se construye de manera colectiva y que sólo así la filosofía podrá conservar su pluralidad y su crítica.

Asimismo, la comunidad estudiantil se encuentra comprometida con un currículum más participativo porque el conocimiento se construye socialmente por personas que tienen sus motivos, intereses y sesgos particulares. Cuestión que se relaciona con la definición de currículum descrita por la autora Alicia de Alba (1995, p. 58), el cual es “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”. El alumnado valora los conocimientos que pueden aprenderse en un espacio de deliberación atendiendo los mecanismos institucionales de participación en las etapas en las que son contemplados del proceso de evaluación de un plan de estudio. Es decir, el alumnado expresa que el motivo de participar es la búsqueda del dialogo con sus pares, la planta docente, especialistas y funcionariado para llegar al consenso a través del conflicto natural por los intereses que cada uno representa.

Lo dicho hasta aquí supone que los motivos para y porqué del alumnado en participar es que comparte con sus pares una genuina preocupación por su formación, de informarse y conocer el proceso de la evaluación del plan de estudios, mientras que los resultados del proceso deberán ser atendidos por la planta docente y los especialistas en la materia de evaluación curricular.

Entonces, la participación del alumnado en la evaluación de los planes de estudio puede acercarlos a un currículum democrático, donde los jóvenes aprenden a ser “intérpretes críticos” (Apple y Beane, 2005, p. 32) de su sociedad. El alumnado desde un principio se muestra crítico ante las acciones de las etapas del proceso de evaluación y atienden a un análisis de su contexto desde dónde se encuentran estudiando, quiénes son ellos cómo estudiantes, cuáles son las condiciones que poseen y los contenidos que se abordan dentro del plan de estudios. Sin embargo,

los estudiantes no omiten que están en formación, por lo que distinguen la jerarquía de su papel como actores activos desde su identidad en la práctica, en los lineamientos de la democracia representativa del modelo colegial de la Universidad y de la estructura del proceso de evaluación.

En suma, al conjuntar los motivos que tiene el alumnado del Colegio de Filosofía en participar en la evaluación del Plan de Estudio de Filosofía de 1999, puede sostenerse que expresan las razones por las cuales es importante y necesaria su participación, primeramente, porque tienen un lugar específico e irremplazable en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. También porque se reconocen dentro de la comunidad universitaria que posee un punto de vista, por lo que la construcción de su identidad como alumnado parte desde lo propio, porque son quienes experimentan y comparten cómo viven la experiencia de recibir los contenidos en la clase, de cómo desarrollan sus conocimientos filosóficos como una forma de vida, como estudiantes y próximamente como profesionales.

Para concluir, se considera que los motivos del para y del porqué del alumnado de formar parte de los mecanismos de participación institucional desde el ejercicio de la representación estudiantil dentro de los cuerpos colegiados y su colaboración en las evaluaciones intermedias mediante diversos instrumentos y técnicas que decida la comisión revisora de la etapa de diagnóstico del proceso la evaluación del Plan de Estudios de 1999, generan reflexiones sobre los alcances y límites que tiene el papel del alumnado que puedan ser tomadas en cuenta en la toma de decisiones de los espacios de deliberación por parte del cuerpo docente, funcionariado y especialistas del currículum. Lo que implica un trabajo democrático pendiente sobre la teoría y la praxis de los mecanismos de participación institucionales en la Universidad para todos los actores educativos. Asimismo, se debe considerar que hay una preocupación genuina del alumnado por un proyecto de filosofía en común, el cual pueda atender los problemas actuales y formar a las nuevas generaciones de filósofos.

## **5.2 Los límites de la participación del alumnado en la etapa de diagnóstico del proceso de evaluación**

Ante lo expuesto anteriormente es importante ahondar en que el alumnado identifica los alcances sobre su participación dentro de los mecanismos institucionales del proceso de evaluación. Asimismo, el alumnado observa hasta cierto punto el término del papel que desempeñan a través



de la figura representativa al interior de los cuerpos colegiados auxiliares y de autoridad como lo es el consejo técnico, el comité académico y la comisión revisora. Por ello, este apartado de resultados versa sobre los límites de la participación que el alumnado reconoció tanto en los mecanismos institucionales como en la representación en los cuerpos colegiados. También se hace una reflexión de equiparar estas respuestas en relación con la normatividad, la estructura del modelo colegial de la Universidad y de implicaciones técnicas del proceso de evaluación.

Para abordar los límites, se considerará la definición de la explicación del currículum flexible del autor Mario Díaz Villa que define los límites como líneas que permiten unir o escindir, e incluir o excluir. De acuerdo con lo anterior, los límites son una separación en el sistema que puede abrirse o cerrarse (Díaz, 2007, p. 35). Por ello, se debe valorar a los límites como un aspecto a analizar, ya que generan “las posibilidades y el espacio potencial para nuevas categorías, posiciones, oposición son un objeto de luchas entre posiciones de poder desiguales” (Díaz, 2007, p. 45).

A partir de este panorama en relación con los motivos para y porqué, como primer aspecto entre sus opiniones recabadas se encontró un punto sobre su relación con los actores educativos. Expresan que un límite en el ejercicio de su participación son las perspectivas que se tienen sobre ellos, que pueden generar ciertas expectativas o apreciaciones del otro:

*Que muchas veces parece como que las autoridades piensan que solo les compete a ellos, o sea, que no hay un interés, creo que muchas veces hay un prejuicio por pensar que no hay un interés por parte de la comunidad de participar de estos procesos como más duros, más burocráticos, si queremos verlo así. Y que solo nos interesa participar de la grilla política, cuando a través de, justo, de hacer un buen plan de estudios, también se está participando de un proceso político, o sea, porque se está participando en un proceso educativo, que es para toda una nación (A3)*

De acuerdo con la opinión anterior, el alumnado expresa que existen diversas interpretaciones de su identidad a partir del papel que desempeñan en la jerarquía del espacio educativo. Estas expectativas e interpretaciones que los otros actores pueden tener sobre ellos son límites que pueden abrir o cerrar la manera en que el alumnado es incorporado dentro de los mecanismos de participación institucionalizada para la evaluación de un plan de estudios. Ya que los actores educativos hacen una comparación u otra cuestión relativa al papel simbólico del alumnado a partir

de las definiciones que tienen de su propio sistema de valores específicos como puede ser la experiencia, la jerarquía, el tiempo curricular del alumnado y del proceso técnico de la evaluación curricular.

No obstante, podría surgir aquí la pregunta sobre qué piensa el personal docente sobre que el alumnado participe en los mecanismos institucionales de participación que se realizan en la etapa de diagnóstico de la evaluación de un plan de estudios propuestos por la Comisión Revisora, como lo fue el diagnóstico de y la incorporación de figuras representativas como los consejeros técnicos y académicos alumnos. Podrá haber opiniones disidentes al respecto, pero es importante detallar que el alumnado desempeña un papel limitado dentro de estos mecanismos. Porque el alumnado está por conocer las implicaciones del proceso de evaluación de un plan de estudios, la composición y funciones de los cuerpos colegiados, protocolos propios de la institución para la ejecución de las tareas técnicas de la evaluación y los campos disciplinares de la carrera de filosofía. Cuestiones que, en comparación a la planta docente, los comprenden desde su papel los procesos de enseñanza, su inclusión en los equipos especializados y su participación política en los espacios democráticos de la Universidad. Es clara la desventaja que puede tener el alumnado frente a un actor educativo con experiencia como lo es el cuerpo docente. (esto va más allá)

Es interesante rescatar que el alumnado sostiene que el proceso educativo como la evaluación es un proceso político. Esto es una reflexión que aporta el alumnado en cuanto a que la realización de un plan de estudios está ligado a un proceso político que intervendrá en el proceso educativo de los futuros aspirantes que ingresen a la carrera de filosofía. Ante estas ideas, el alumnado expresa que un motivo-para es el interés de participar de un proceso político que propicia la democracia participativa en el espacio educativo, en otras palabras como lo define Henry Giroux se podría decir que “cualquiera con un interés en la supervivencia de la democracia debe del mismo modo cobrar conciencia del rol político de la educación, que moldea como la gente piensa, desea y sueña, y debe luchar para hacer de la educación una cuestión central para las nuevas políticas” (Giroux, 2015, p. 23).

Entonces, el alumnado reconoce que uno de sus motivos se desenvuelve en el ámbito político de lo educativo y que deviene de los intereses del bien común. Es así como se puede repensar que, aunque por un lado su papel es limitado y, por ende, es cerrada su participación dentro de los mecanismos institucionales, por otro lado, se abre una posibilidad para proponer en

la mesa que los educandos piensan como un rasgo social meramente el bien colectivo entre sus pares.

Ahora bien, se abordarán los límites sobre los mecanismos de participación institucionales por medio de la opinión del alumnado, los cuales son la participación del alumnado en contestar el examen de diagnóstico de logro de perfiles intermedios en el proceso de la revisión y de la participación del alumnado a través de su inclusión en la comisión revisora a partir de sus figuras representativas como consejeros técnicos y académicos en la etapa diagnóstica de la evaluación del plan de estudios de filosofía.

En primer lugar, se tratarán los límites que identificaron sobre su participación en el examen de diagnóstico del logro de los perfiles intermedios que se aplicó a 531 alumnos en la etapa de diagnóstico y sus opiniones acerca del mismo mecanismo. Se debe destacar que el examen tenía un enfoque cuantitativo, por ende, la recolección de información se dividió en: a) datos generales; b) ingreso; c) conocimiento del plan de estudios; d) entorno educativo; e) valoración y satisfacción de los estudios; f) ciclo de conclusión de estudios y g) comentarios sobre el plan de estudios. También es importante resaltar que dicho cuestionario es un paso en una cadena más extensa de acciones para contar con información relevante para la actualización del plan de estudios. Por ello, el alumnado reconoció algunos puntos claves que replantean su selección, aplicación, interpretación y difusión de los resultados entre sus mismos pares sobre dicho mecanismo:

*ya lo había discutido con algunos compañeros, y que nos parecía como que los mecanismos que usaron para recolectar información para ver cómo estaba funcionando el plan de estudios sí eran como de carácter muy cuantitativo. Lo que sí me pareció pertinente es que al menos parecía que estaban como metiendo un poco preguntas, ¿cómo decirlo?, que sí atravesaban como el contexto social mexicano. Es decir, había preguntas que tendían a preguntar si estabas en una situación de ventaja o desventaja (A3).*

*pero no le están preguntando al alumno cómo de: ¿tú sientes que tus calificaciones bajan por hacer tres horas? o ¿qué se te dificulta si haces 3 horas para llegar a la Facultad? Igualmente, en las preguntas de carácter académico, no tanto de ¿cuántas horas te toma esta materia? y cosas así, si no de ¿consideras que las horas que le toma esta materia son, hacen que realmente aprendas el contenido de esta materia? sí, no o ¿por qué? O sea, por*

*era lo de... creo que las preguntas no estaban tan mal, sino que los datos no te decían mucho, sino que tú tenías que interpretar esos datos para que te dijeran algo, y pues ahí se pierde información, hay un vacío de información en el dar ese salto de «tenemos datos duros, ah, bueno, ahora vamos a interpretarlos» pero los interpretantes de una forma unilateral (A3).*

*en especial la idea de la democratización del proceso, pero lo cierto es que muchas veces este tipo de procedimientos o digamos métodos, al venir de instancias superiores a los propios no permiten rescatar las particularidades propias del colegio mismo, lo cual hace que trabajes bajo estándares que tal vez no te son tan adecuados, porque, por ejemplo, un procedimiento para evaluar un plan de estudios en ciencias no va a ser igual que para uno en humanidades (A2).*

El alumnado reconoce que existen otros factores que pueden ser determinantes en el desempeño de los estudiantes en la realización del examen de diagnóstico del logro de los perfiles del plan de estudios. Por ello, es acertado indagar sobre cómo enfrentan su día a día, cómo solventan las carencias de no contar con ciertas herramientas o sobre la propia supervivencia como el hecho de no tener nada en el estómago por los altos precios o el tiempo que te toma llegar a la Universidad y poder realizar sus actividades educativas.

Asimismo, el alumnado al identificar estas particularidades manifiesta una preocupación en torno a temas de justicia social. Torres (2010) señala que “un compromiso con la justicia social y curricular conmina a evaluar asiduamente de qué modos se viene plasmando esa desigual e injusta distribución de los recursos existentes” (Torres en Gimeno, 2010, p. 94).

Se debe agregar que los autores Apple y Beane (2005, p. 37) plantean que la posibilidad de que los jóvenes puedan aportar sus propias preguntas y preocupaciones al currículum puede tocar cuestiones que revelan las contradicciones éticas y políticas que impregnan nuestras sociedades y puede ayudar a desempeñar los valores que esta sociedad dice mantener. Por ello, el alumnado cuestiona sobre qué se hace, cómo se hace y a dónde se quiere llegar con la evaluación del plan de estudios:

*pero también como preguntas que tengan un paso atrás, es decir, ¿en dónde estamos situados? ¿por qué estamos dando clases de esta forma? ¿por qué estamos incluyendo los contenidos bajo estas formas? también, o sea, algo más de un proyecto, o sea, cuál es el*

*proyecto que se plantea la facultad, y no solo, creo que el sentido de la filosofía en México también pasa por ahí el plan de estudios (A4).*

*no podría decir como «el plan de estudios como tal está mal», o sea, pero creo que muchas veces se queda estancado en una ortodoxia, o sea, obviamente la libertad de cátedra ayuda, o sea, a que constantemente digamos de manera natural este los contenidos se vayan renovando, o sea, porque los profesores pueden irse renovando también y dar las clases conforme ellos van como actualizando su investigación, pero el plan de estudios sí me parece que sigue una forma de la filosofía muy ortodoxa (A3)*

*Por lo menos dentro de un área como la filosofía la importancia radicaría en hacer que estos planes de estudio traten temas que sean importantes para la actualidad. El hecho de que los planes de estudio se queden estancados, por ejemplo, como en el nuestro en el 2000, hace que las problemáticas, incluso las más recientes, sean problemáticas y que para nosotros en el 2021, próximo 2022, pues tal vez nos queden un poco antaños (A2)*

*es una evaluación bastante cerrada, o sea, ya no sólo de que se haga una vez, sino en el sentido de que eran preguntas cerradas, sí o no, preguntas muy concretas sobre el orden del plan de estudios ¿si te agradaban las materias o no? sobre si, este, ¿Conocías qué materias podrías relacionar? o si te has dado cuenta de que lógica podría relacionarse con teoría del conocimiento y luego con filosofía de la ciencia, eran así como si el alumno se estaba percatando del proceso que estaba viviendo ¿no? o sea, como «oye ¿te das cuenta en dónde estás?», no sé, y no había en esa evaluación un proceso, un espacio donde el alumno pudiese argumentar, pudiese criticar, pudiese decir «bueno, me parece que». En una argumentación más elaborada, más compleja, que recabará su sentir, que es muy importante, no, nunca se nos preguntó cómo nos sentíamos viviendo el plan de estudios (A1).*

Como puede notarse, el estudiantado se muestra preocupado por la actualidad de los contenidos y por la relación entre las diversas áreas de la filosofía. Sin embargo, se puede suponer que el alumnado no debería encargarse de las cuestiones sociales, porque no están preparados para comprender la complejidad de los aspectos implicados, o podrían desanimarse ante las problemáticas del contexto. Aunado a que los informes sobre los resultados del examen de

diagnóstico del logro de perfiles intermedios debe ser interpretado por especialistas y la planta docente, el alumnado puede carecer de ciertas herramientas disciplinares y técnicas para interpretar dichos resultados. Por lo que un límite de su participación dentro de este mecanismo se encuentra en la lectura de los datos duros del informe de resultados por dar una escasa opinión al respecto más que el ejercicio de que respondan el examen. Sin embargo, los autores Apple y Beane, (2005, p 37) exponen que estos argumentos ignoran completamente el hecho de que los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad. Las alumnas y los alumnos conocen las consecuencias del racismo, la pobreza, el sesgo de género, la falta de hogar, entre otras circunstancias que ellos mismos han vivido.

Por lo que el límite que reconoce el alumnado sobre el examen de diagnóstico se relaciona a identificar la amplitud del ejercicio del plan de estudios en su vida cotidiana como estudiantes. Por ello, entre los alcances que expresa el alumnado se encuentran las contradicciones políticas, éticas y sociales que han tratado de compartir a los otros actores educativos quienes tienen una mayor experiencia en su campo disciplinar y técnico curricular:

*tú sales de filosofía y letras, de ese plan de estudios y no tienes una crítica sólida a la sociedad capitalista, a la sociedad patriarcal, a la sociedad euro centrista, creo que aún hace falta darle más importancia al discurso de la teoría de género, de la crítica de género, al discurso específico de la filosofía mexicana, al discurso crítico con la sociedad capitalista y entender que todas van de la mano ¿no?, y precisamente creo que muy al contrario de eso, es decir que no se entiende que van de la mano (A1).*

De tal modo, la crítica al plan de estudios desde la voz del alumnado puntualiza en que los límites anteriormente expuestos tienen que ser reconocidos por los otros actores para que sean tomados en cuenta y no queden sólo en opiniones de generaciones que al egresar se llevarán consigo.

El cuerpo docente y el funcionariado son parte de todo el proceso de evaluación del plan de estudios a diferencia del alumnado que es parte solo en una etapa, además de que poseen intereses, herramientas, experiencias y preocupaciones que pueden estar centradas en la división del trabajo, como también de los recursos disponibles que implicaría la actualización del plan de estudios y en su defecto la creación de un plan de estudios que derivaría en nuevas asignaturas y organización del tiempo, poniendo en una balanza las áreas del conocimiento.

Es sustancial entender que la planta docente son los individuos que forman un grupo importante en la evaluación, por lo tanto, mantienen la conciencia de ello y piensan a tono con ello. Entonces, se comprende que como pensadores y como productores de ideas, regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo (Marx y Engels, 2014, p. 39). En consecuencia, el cuerpo docente toma las decisiones sobre el veredicto final de presentar una modificación o continuar con el mismo plan de estudios.

Por otro lado, el alumnado señala otro límite sobre la extensión de los medios de comunicación, por lo cual la comisión revisora se apoyó para difundir el inicio del proceso de evaluación del plan de estudios de filosofía y el seguimiento a los resultados de las etapas del proceso, puesto que entre sus opiniones puntualizan que lo percibieron como un proceso distante:

*mi principal observación es que yo, por ejemplo, no me enteré de que estaba ocurriendo todo este proceso, entonces veo que no se ha difundido mucho, pareciera como que realmente no es importante contar con la opinión de la comunidad, por lo menos de la comunidad estudiantil (A4).*

*aportan cierta información que a su vez tiene que volver a ser interpretada para que te diga algo, entonces creo que ahí pues sí hay una, o sea, como que están viciadas las preguntas porque dices «no, mira, tenemos muchas voces que nos están diciendo», o sea, en primera las encausas, o sea, hacia ciertas respuestas, pero además no solo eso, es como pueden todos tener las mismas preguntas, no tiene que ser algo súper abierto, pero no estás viendo cómo la particularidad (A3).*

*fuera de estos cuerpos colegiados entonces de nuevo digo, como que hubiera un proceso de discusiones una serie de foros. Si nos reunimos y que hubiese ciertas actas y evaluar área por área ¿si me entiendes? como bueno, ¿cuál es el problema con la filosofía de la ciencia y qué tanto peso debería tener en el plan? entonces serían tres sesiones en eso, y luego se toma otra área, etcétera, se trata de llegar a consensos. Pero no creo que se pueda considerar democrático la forma en la que se está desarrollando actualmente (A4).*

Del mismo modo el alumnado percibe que la selección de las técnicas de recopilación de información y su interpretación son procesos a puerta cerrada. Resaltando su preocupación por la falta de difusión de los resultados. Por lo que comparten su inquietud sobre la pérdida de

información sobre las particularidades propias del alumnado del Colegio de Filosofía en la tarea de interpretar los resultados.

Ahora bien, sobre el segundo mecanismo de participación institucional, el alumnado participa en la comisión revisora por medio de sus representaciones en los cuerpos colegiados, los cuales son el Consejo Técnico y el Comité Académico. Para detallar su incorporación a la comisión revisora del plan de estudios de filosofía se debe comentar que dentro del comité académico se ocupan cuatro lugares donde los alumnos y ejercen su voz y dos votos. Mientras que en el Consejo Técnico se ocupan dos lugares y ejercen su voz y un voto. Al estar inmersos en la vida democrática de la Universidad se les incorpora en la Comisión Revisora como invitados para representar al actor educativo del alumnado dentro del proceso de evaluación.

Por lo que es importante considerar que, aunque la comunidad estudiantil del Colegio de Filosofía eligió las figuras de la representación estudiantil no en todos los casos quiere decir que sean parte del proceso democrático o se asegure su inclusión en la etapa de diagnóstico para la evaluación de los planes de estudio, ya que el alumnado en parte teme que exista en esos espacios una simulación de la participación democrática, por lo que opinan lo siguiente:

*Sí, entonces tal vez con la participación precaria que hay de los estudiantes en el consejo académico, pues porque no es muy representativo, me imagino que ahí se va a ver que a través del voto de esos estudiantes pues estaría participando el estudiantado en general, lo cual es problemático porque muchas veces quienes están en esos cargos pues realmente han sido elegidos sin, con una votación que no es muy representativa, porque también ni siquiera nos enteramos de esos procesos y digamos con muchos problemas yo diría que si hay un mecanismo de participación amplia (A4).*

*Pues, muchos dirían que sí porque los consejeros estudiantiles son elegidos por la comunidad estudiantil, sin embargo creo que hay muchas fallas en el proceso electoral de consejería, o sea, no sé si como tal en el en los sistemas, pero por lo menos en la realidad, es decir yo ya he vivido esas elecciones y en la realidad no funcionan como deberían funcionar, no funcionan como un proceso democrático, muy poca gente vota, muy poca gente realmente se informa, entonces creo que desde ahí no es democrático y luego pues ninguna cosa que se extienda pues tampoco podría tener un carácter totalmente democrático (A3).*



*que los estudiantes sean una voz a tomar en cuenta de manera fuerte, en tanto que tengan voto dentro de estos procesos, porque simplemente si nosotros nos limitamos a dar nuestra opinión, pues tal vez algún docente la respalde, pero si no tenemos voto pues tal vez nuestra opinión no vaya a ningún lado (A2).*

En parte la ausencia del alumnado se encuentra en la falta del ejercicio de sus derechos democráticos como participar en la elección y seguimiento de los procesos democráticos del gobierno universitario representativo. Y por otro lado el alumnado resalta que la voz y el voto no tienen el mismo peso que de los demás actores educativos al no ser respaldados, límite que responsabiliza a los representantes y a su vez a la comunidad en buscar canales de comunicación y realizar un trabajo para llegar a consensos y propuestas que puedan ser expuestas en los espacios de toma de decisiones.

De la misma forma, el alumnado aporta puntos cruciales para repensar el sistema de gobierno universitario como lo es el colegiado, donde se pueden observar los límites de este modelo:

*Que tengamos voz, que tengamos voto y que ese voto tenga impacto en la medida, y esto va a ser posible si los estudiantes tienen cada uno un voto. Considero que para que esto tenga un efecto, también tendría que ampliarse la matrícula a estudiantes que están en la Comisión Diagnóstica. Porque solo hay 7 y hay 30 docentes, entonces ni aunque éstos estén de acuerdo en que no se tienen que hacer algo, va a tener un impacto, entonces que haya voz, que haya voto y que este voto sea para cada una de las personas que están en la Comisión (A2).*

*Justamente creo que hay problemas. No son propios de esta universidad, si no creo que prácticamente todas las universidades en términos de esos cuerpos colegiados, no de considerarlos democráticos en sí mismos, creo que por un lado la mayoría de la gente no participa a la hora de decidir estos representantes y la razón por la que no participa es porque creo que es muy poco lo que pueden hacer allá. Entonces uno dice, cómo que eso no genera mucho interés, no se siente uno realmente representado en esas instancias, entonces el hecho de que ellos participen me parece que no lo hace tan democrático (A4)*

*Bueno, no creo que sea democrático porque son lugares institucionales muy acotados que tienen implicaciones sociales, emocionales y por supuesto de clase y de género, es decir, no cualquiera es regular, va en su semestre, tiene el tiempo para estar siendo consejero académico ¿no? no cualquiera está ahí. Tiene ciertas condiciones materiales, tiene cierta perspectiva, tiene cierta postura, cierta manera e incluso política de convivir, que le permite estar en esos círculos académicos que no todos los alumnos tienen ¿no? y pensar que por escoger a ese alumno para estar en las comisiones, en el proceso de evaluación, ya estás incluyendo la comunidad, es sumamente unilateral, arbitrario, parcelado (A1).*

Sin dejar de lado las limitantes discutidas anteriormente en torno a la participación del estudiantado en el proceso de evaluación, es importante considerar que, por una parte, el número que equivale a la representación estudiantil aún es pequeña en proporción a la del cuerpo docente y aún más en el momento que el alumnado se organice para exponer y deliberar sobre sus intereses. Lo cual afecta en la toma de decisiones en un espacio democrático como lo son los cuerpos colegiados, al no garantizar que los intereses del alumnado sean representados y respaldados por las figuras representativas de cada uno de los actores educativos.

Lo mismo ocurre sobre la participación del alumnado en la comisión diagnóstica como en el comité académico donde “la participación en la toma de decisiones del currículum debería proporcionar a los grupos desfavorecidos más posibilidades de participar en la vida organizacional” (Martínez en Gimeno, 2010, p. 173).

Pese a que se piensa en la formación del alumnado y se estudia el impacto de los procesos de enseñanza aún no se han ampliado las formas en cómo involucrarlos para que sean parte de la toma de decisiones, ya sea dentro del aula de clases sobre el ejercicio de sus derechos como universitarios y en los espacios de representación que permitan modificar sus entornos y poder beneficiar a la comunidad, por lo que es necesario “evitar la infantilización de los estudiantes tratándolos como consumidores” (Giroux, 2015, p. 21) del currículum.

A su vez, el hecho de oponerse a la participación estudiantil “apoyada en su falta de madurez puede interpretarse como la intención de algunos grupos de mantener el *status quo* e impedir las oportunidades de que, en la práctica, el estudiante adquiriera la madurez intelectual y política que posteriormente le permitirá analizar los problemas nacionales desde una nueva óptica determinada por su mayor conocimiento y politización” (Glazman y de Ibarrola, 1978, p. 506).

Puede que el espacio de la toma de decisiones se vea por parte de los actores universitarios como un conflicto, sin embargo, lo que realmente existe es la tensión entre estos.

Por lo anterior, un alcance para los otros actores educativos como la comunidad estudiantil es el de “respetar sus legítimos derechos a organizarse en las formas que consideren más idóneas para alcanzar sus objetivos, formas que resuelvan en la práctica el problema de la representación estudiantil” (Pablo González Casanova en Domínguez, 1985, p. 38). Porque la participación es un elemento transversal y fundamental, que se desenvuelve desde la consulta, la toma de decisiones, el monitoreo de las acciones y está presente en los marcos normativos universitarios.

En síntesis, los alcances de la participación del alumnado en la toma de decisiones en la evaluación del plan de estudio se determinan en los marcos normativos que regulan dicha actividad, como en la deliberación de los acuerdos y resoluciones de los cuerpos colegiados que toman las decisiones para aprobar la propuesta de la actualización del plan de estudios como resultado de la evaluación.

Sobre la representación, el alumnado contempla que son lugares institucionales acotados y que tienen implicaciones sociales, emocionales, de clase y de género. Por lo que el desconocimiento de los alcances de la representación estudiantil debilita el proceso de deliberación. Ya que el alumnado tiene un interés y motivos por el bien común que lo hacen tener expectativas sobre su incidencia. Sin embargo, al ver sus propias limitantes puede que vaya enflaqueciendo sus ánimos y por lo tanto se aparte de los procesos de la evaluación del plan de estudios al considerarse incapaces de aportar algo.

Por último, el alumnado percibe que al ejercer su derecho de participación aún se tiene el prejuicio de que no hay un interés por parte de la comunidad estudiantil, cuando se está participando de un proceso político. No obstante, el alumnado considera la evaluación del plan de estudios como un asunto político que les compete, aunque son conscientes de que su papel es limitado en los espacios de toma de decisiones y que su experiencia es menor en comparación con la de los profesores. De este modo quedan expuestos los límites y los alcances de la participación estudiantil en el proceso de evaluación del plan de estudios.

### 5.3 Las posibilidades que plantea el alumnado sobre su participación dentro de los mecanismos institucionales

Las posibilidades son todo lo que puede suceder, por lo que puede considerarse varios escenarios para que algo suceda. En ese sentido, en el presente apartado se relacionan los motivos para y porqué del alumnado sobre su participación en los mecanismos institucionales con los procesos democráticos de la Universidad como un espacio que posibilita desarrollar experiencias formativas y de procesos democráticos en el espacio educativo.

Como se ha planteado anteriormente, el alumnado ha opinado desde una perspectiva crítica sobre sus propios límites en relación con su papel en el triángulo educativo, el redimensionamiento de la figura de la representación en los cuerpos colegiados, las relaciones sociales que guardan entre los otros actores educativos, y los posibles escenarios de los procesos democráticos realizados en los espacios educativos. Por lo que a continuación se describen sus propias interpretaciones sobre su participación:

Una primera posibilidad a tener en cuenta sobre los motivos del alumnado es el sentido que le dan a la evaluación del plan de estudios. El alumnado opina que se debe tomar en cuenta este proceso como un momento político en la educación con el fin de formar a las generaciones de filósofos y filósofas que atenderán los problemas de su realidad, por ello opinan lo siguiente:

*realmente evaluar es ver si esa filosofía puede ser apta para salir más allá de la academia (A4).*

*como que a veces lo dejamos en un carácter muy local de «ay sí, el plan de estudios de filosofía y letras», y no nos damos cuenta de que ese plan de estudios. El alcance que tiene formando generaciones y generaciones de filósofos y académicos, o sea, es como mucho más allá de lo que vemos, entonces, justo yo creo que nos salgamos de este pensamiento como tan local, egoísta y clandestino de «solo lo hacemos como un proceso más» o sólo hacia nuestros adentros, o sólo lo que le conviene a un grupo, y que se piense más como en que este plan de estudios es un momento en la educación y un momento político en el que se puede hacer muchas cosas, en el que se pueden orientar y guiar a muchas generaciones hacia otras formas de hacer filosofía, entonces, sí, creo que es todo (A3).*

*los alumnos deberán tener la facultad de no permitir que se siga reproduciendo ese problema, si no se nos está dotando de tal herramienta o si no se nos está logrando dar la forma específica de crítica del pensamiento del filósofo, el alumno detecta una manera en que eso principalmente se reproduce, el alumnado debería tener la facultad, este, de no permitir que eso ahí siga, sería una manera de reconocer al alumno, de reconocer su experiencia, de reconocer, su experiencia en sentido de lo que vive, de reconocer su ángulo, de reconocer que también es parte del proceso formativo (A1).*

El alumnado reflexiona sobre los objetivos tanto del plan de estudios como del proceso de evaluación como un motivo-para porque está en función del acto proyectado del alcance que tiene el plan de estudios en formar a las siguientes generaciones, un enfoque hacia el futuro. Por lo que proyectan un compromiso social y político con respecto a la formación de las siguientes generaciones reconociendo que en la evaluación existe una introspección en las formas en que se realiza la acción de filosofar, la construcción de la identidad del filósofo y de la filosofía que responde a su contexto histórico. Esto amerita relacionarlo con un currículum democrático que “implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas” (Apple y Beane, 2005, p. 34). En ese sentido el alumnado considera que el ejercicio de la evaluación del plan de estudios es un espacio propicio para su proceso formativo.

También, entre sus motivos identifican el carácter social de la evaluación de un plan de estudios, el alumnado tiene presente el contexto histórico, señalan el momento en el que están situados, por lo que no pueden deslindarse de su realidad para pensar sobre su proceso formativo, la construcción del contenido y la ejecución del plan de estudios, por lo que profundizan estas cuestiones a través de las siguientes opiniones:

*cuando hablé sobre que es importante que los temas se actualicen a nuestra época, ciertamente quienes estamos atravesados por estos temas somos las personas que estamos o impartiendo la educación o recibéndola. En esa medida, nosotros tal vez seamos los mejores conductos para hablar de esos temas que ahora tendrían que estar siendo revisados a nivel institucional, si se quiere ver así, en los planes de estudio (A2).*

*en cuanto al plan de estudios, concretamente, me parecería que tendría que haber una crítica a la sociedad capitalista, principalmente al proyecto neoliberal, una crítica a la*

*sociedad patriarcal, una crítica al eurocentrismo que hay en la sociedad y en los planes de estudio, un ataque a la sobre especialización, bueno no un ataque, una radicalización de esa tendencia sobre especializante que ya vimos sus consecuencias con el incentivo, con la insensibilización, incentivación de la múltiple interdisciplina, creo que debe haber idiomas y creo que debe haber formación en otras áreas del saber (A1).*

*es importante una interdisciplina, porque a veces no se puede como nada más decir como –ah bueno, el plan de estudios de filosofía pues díganle a los filósofos que qué quieren–, sino que obviamente pueden también apoyarse en herramientas que tienen los compañeros de Pedagogía o compañeros que le puedan dar un enfoque más local, compañeros de Estudios Latinoamericanos, cosas por el estilo (A4).*

Las anteriores opiniones del alumnado señalan que si de resultar una actualización del plan de estudios se espera que exista una relación con el contexto histórico que viven ya que es sustancial para los motivos de su participación. Habría que agregar a ello que reconocen entre sus motivos la necesidad del intercambio interdisciplinario que debe suceder de manera colectiva para la evaluación como en la incorporación de los distintos campos disciplinarios en su plan de estudios o los espacios donde puedan intercambiar con sus pares de otros colegios algunas de las reflexiones del trabajo interdisciplinar.

El interés del alumnado por el compromiso social con la realidad como la relación colectiva con las demás disciplinas coinciden con las apreciaciones que hace la autora Raquel Glazman sobre los grupos que deben ser conformados para los fines de la evaluación o del diseño de un plan de estudios, ella resalta que “se debe crear un cuerpo interdisciplinario y democrático en donde la aportación de cada quien corresponda a su realidad concreta, representada por sus conocimientos” (Glazman y de Ibarrola, 1978, p. 508). Por lo que las opiniones del alumnado no están tan alejadas de lo que sucede en el proceso de la evaluación en cuanto a la composición de estos grupos y de los beneficios que aporta la interdisciplina en el espacio educativo y democrático.

Otra posibilidad que se observa enfocada tanto en los mecanismos de participación institucionales como alternativos en la etapa de diagnóstico del plan de estudios es que el alumnado opina que puedan ser abiertos y transparentes:

*que se informe a la comunidad, que se dé un balance sobre las discusiones que ha tenido la comisión revisora. Qué problemas detecta, que se intercambie con los estudiantes esos*

*problemas que se detectan, eso en un balance de la comisión, de estudiantes que se hagan foros de discusión de alumnos y docentes, que se hagan, cómo se mencionó, evaluaciones más abiertas, que se hagan una especie de círculos de estudios, seminarios, en donde se puedan analizar a profundidad y críticamente los estudiantes, donde podamos estudiar ese plan de estudios, a estudiar el plan de estudios, o sea, creo que esa sería principalmente los aportes que podrían dar al proceso (A1).*

*Se puedan justamente relacionar con la comunidad, y que a su vez la comunidad les exija a las coordinaciones como hacer eventos con relación al plan de estudios. Que, si van a hacer algo, una modificación o si ya lo modificaron, tengamos el derecho toda la comunidad a estar informados, o sea, yo creo que ahorita no es difícil que esa información llegue a muchas personas a través de las redes sociales (A3).*

El acceso a la información es para el alumnado una parte esencial de la etapa del diagnóstico del plan de estudios, porque la difusión de los procesos que se llevan a cabo dentro de los espacios de toma de decisiones realizados por la comisión revisora puede acercar al alumnado y el acto de informales sobre estos procesos es importante para ellos ser tomados en cuenta.

Por lo que alumnado expresa lo que implica el ejercicio de opinar, de asociarse y de discutir a través de los mecanismos institucionales de participación y los canales de comunicación que faciliten las actividades de la evaluación en las diferentes etapas y del conocimiento del veredicto de los resultados de dicho proceso. En palabras del Dr. Pablo González Casanova, este proceso es una tarea diaria que demanda “la construcción de pequeñas comunidades de diálogo de generaciones, en formas prácticas, viables, constantes, que pensemos estimular ampliamente en el futuro y para las que pediremos sus ideas, sus opiniones, sus reflexiones, a estudiantes y maestros” (Pablo González Casanova en Domínguez, 1985, p. 35).

El siguiente tema se enfoca en la posibilidad del ejercicio de la toma de decisiones de los actores educativos sobre la evaluación del plan de estudios tomando en cuenta las opiniones del alumnado vertidas en su participación dentro de los mecanismos institucionales. El alumnado reconoce en este espacio de toma de decisiones un proceso formativo y le da una gran importancia al formar parte de estos espacios para que pueda desempeñar un papel activo dentro del mismo:

*yo creo que es importante también como una experiencia pedagógica ¿no? Yo creo que uno aprende mucho a la hora de reflexionar sobre ese mismo plan de estudios, es decir, si*

*te pones a pensar en lo que has aprendido durante, yo por ejemplo en mi caso que llevo ya siete semestres acá, pues eso me hace llevar a tener una mejor imagen de lo que es la filosofía (A4).*

*obviamente la incorporación de la opinión estudiantil no sea sólo indirecta ¿no? sino que sea directa, o sea, que tanto la comisión se acerque a los estudiantes como que los estudiantes se les permita ir a la comisión, estar en el proceso mismo de revisión ¿no? presentes en las discusiones (A1).*

*sí, me parece que sí debería tomar decisiones que estén respaldadas por una discusión amplia, es decir, si la comunidad de alumnos detecta un problema que es indiscutible, que no es negociable, por supuesto que la comunidad debería tener la facultad (A1).*

La conveniencia de la participación estudiantil en una de las etapas de la evaluación del plan de estudios estimula su espíritu crítico y aumenta su interés por la investigación y su responsabilidad frente a los procesos de la educación superior. Aunado a que también el plan de estudios representa un punto de partida y una forma de sistematización para el tratamiento de los problemas universitarios que rebasan al propio plan y a los aspectos académicos (Glazman y de Ibarrola, 1978, p. 497-498).

Finalmente, el último aspecto a tratar es sobre el redimensionamiento de la representación estudiantil. ¿Puede la representación estudiantil tener un papel importante para el ejercicio de la toma de decisiones dentro de la revisión del plan de estudios? Ante tal pregunta el alumnado opina lo siguiente:

*Creo que puedo decir que sí es democrático, comillas grandes, en virtud de que estaba participando un estudiante, por lo menos 6 estudiantes ¿no? Formalmente, los cuatro comités académicos, los dos consejeros técnicos estudiantiles, pero no creo que esto sea suficiente y, por eso digo que en cierto sentido no, porque nuevamente, yo estaba ahí en tanto comité académico, los consejeros técnicos en tanto consejos técnicos. Entonces, sí que bueno que estemos, pero que no esté únicamente ese grupo que es parte de la institución, digamos que de la institución a nivel administrativo. Creo que lo que faltaría, sí es democrática, pero no lo suficiente y lo que faltaría es que esa suficiencia se supla con gente que no forme parte de estos cuerpos administrativos, dígame coordinación, dígame*



*representantes estudiantiles, incluyéndose por supuesto consejos técnicos y comités académicos (A2).*

*no puede decirse que es democrático porque no está participando la comunidad, está participando una persona concreta ¿no? y bueno, si queremos hacer democracia, pues bueno la democracia se hace con los que están, o sea, no escogiendo gente, ni institucionalizando, o sea, la democracia real más directa la tenemos que construir todos (A1).*

Aunque la democracia valora la diversidad, varias escuelas han reflejado los intereses y las aspiraciones de los grupos que poseen una mayor representación y desempeñan una función de autoridad. A pesar de que en una democracia las escuelas exponen cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un gran número de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, clase, capital cultural, género, entre otros, que niegan la igualdad de oportunidades y de resultados a muchos, segregando a los pobres, a las personas de color y a las mujeres (Apple y Beane, 2005, p. 29).

Al conjuntar las posibilidades anteriormente expuestas, se puede equiparar a la Universidad como un espacio democrático que propicia la participación semejante a una escuela democrática. El alumnado manifiesta conocer los alcances que el ejercicio de la democracia representativa en el papel y su cumplimiento normativo. Sin embargo, en cuanto a la práctica y su compromiso social aún hay mucho por hacer. Más aún, el alumnado puntualiza que la democracia comprende tanto las figuras de representación como quienes no formen parte de estos cuerpos para el ejercicio de una democracia real y directa, la cual pueda construirse entre todos, abriendo canales de comunicación entre las representaciones estudiantiles y un trabajo conjunto de los diversos actores que pueda ser respaldado ante el pleno de la toma de decisiones donde el ejercicio de la voz y el voto no lo determine sólo una persona sino todos los que les compete llegar a un consenso para el bien común.

Para concluir, el alumnado sí considera a la universidad como un espacio educativo que posibilita la acción política y democrática para su formación a partir de la participación en la toma de decisiones sobre la evaluación y construcción del contenido e implementación de un plan de estudio, que trasciende de los intereses individuales para tratar las necesidades educativas de

manera colectiva. Así, la representación debe llevar a la par un proyecto político, social y académico.

De este modo, existe un compromiso por parte de la pedagogía en atender estos espacios políticos en la educación, pues “es una práctica ética y política que urge a los estudiantes a ver más allá de ellos, trascender el llamado de privilegiar el interés individual y volverse sujeto en la determinación del poder, los modos de gobiernos, la igualdad y la justicia” (Giroux, 2015, p. 24). Esto muestra cómo el alumnado, al ser participe en la toma de decisiones, desarrolla sus propios procesos formativos y la práctica de procesos democráticos.

## CONCLUSIONES

Los procesos educativos que se realizan en la Universidad como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son vitales para el día a día de los actores universitarios, como lo son el alumnado, cuerpo docente, funcionariado, planta de trabajadores y, a riesgo de cometer un atrevimiento, se podría incluir a las familias. Por ende, las reflexiones que a continuación se presentan procuran dar un punto de vista personal sobre lo que fue el proceso de observar, recabar y describir los motivos, razones, opiniones y pensamientos del alumnado sobre su participación y su incidencia en tales procesos democráticos en la Universidad.

Una primera reflexión que aporta el alumnado sobre sus motivos en la participación de la etapa de diagnóstico del proceso de evaluación del plan de estudios de Filosofía de 1999, es en función de su identidad profesional, su genuina preocupación por la colectividad estudiantil desde el principio del bien común y los beneficios que las futuras generaciones obtendrán de la formación como filósofos y filósofas. Hacen cuestionamientos sobre si la propuesta es formar particularmente profesionales con un conocimiento especializado o de que sean capaces de migrar de un campo teórico a uno práctico, de uno interdisciplinario a otro y viceversa, de innovar, de experimentar y analizar el contexto, de enfocar de manera continua su identidad profesional y su vinculación con la sociedad frente a los escenarios laborales emergentes, resultado de un sistema cambiante para las humanidades.

Y una segunda reflexión sobre sus motivos, es que reconocen los límites de su participación dentro de los mecanismos institucionalizados, dentro de los cuales hay un inicio y un fin de su propia contribución. Entre estos límites el alumnado destaca que se encuentran en formación lo que significa para ellos que sus opiniones son en relación con problematizar el contexto que los atraviesa, y de identificar las necesidades y carencias educativas que tienen durante la carrera desde su papel como educandos. Por lo que el alumnado hace un ejercicio de comparación con los otros actores educativos como lo son el cuerpo docente y el funcionariado, señalando una diferencia centrada en el docente por su papel, experiencia y funciones que cumple dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que consideran que hay aspectos en su formación que hacen falta impulsar y fortalecer; en ese sentido, entienden los límites propios de su participación que conlleva

su corta experiencia. Por lo que el alumnado pasa por un proceso de autocrítica hacia sí mismos, pero también les motiva a ser parte del proyecto de un proceso tan importante como es la evaluación del plan de estudios que viven día con día. Es trascendental para el alumnado el hecho de ser tomados en cuenta, y de ser reconocidos por los otros actores educativos.

Por consiguiente, entre las actividades que se realizan en la evaluación de un plan de estudios, el alumnado destaca que es importante un acompañamiento desde el diseño, la implementación y su revisión en la interpretación de los resultados, que sí lo hay por parte del funcionariado universitario especializado en el tema de la dependencia correspondiente, que hace su mayor esfuerzo. Sin embargo, la UNAM cuenta con una oferta amplia de 133 carreras que se encuentran en constante revisión cada año y a los cuales se debe dar seguimiento. En consecuencia, llega un punto en que el personal dedicado a ello no es suficiente para tal tarea, entonces brinda las herramientas necesarias para ello a los actores educativos inmersos en el proceso de evaluación.

Así pues, a modo de propuesta, será necesario que los cuerpos colegiados y comisión revisora fortalezcan sus relaciones de manera más cercana con el alumnado tanto en la ocupación de figuras representativas como en la difusión, la transparencia de los debates y el respaldo de la comunidad en la toma de decisiones por parte del equipo de especialistas en la materia y la planta docente en el proceso de la evaluación de los planes de estudio. Otra propuesta se encuentra en dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, ya que cuenta con la comunidad del Colegio de Pedagogía, el alumnado en formación sobre estos temas podría ser incorporado con el fin de asistir en el acompañamiento de algunas de las etapas de la evaluación de los planes de estudio con el apoyo de la planta docente. Propuesta que no puede estar tan alejada de la realidad y que se ha intentado plantear, no sólo para el contexto de la propia Facultad, sino también para otras Escuelas e Institutos de la Universidad que puedan aportar tanto la finalización de los objetivos de evaluación como la creación de nuevas líneas de investigación y puntos de vista para la mejora de los mecanismos institucionales de evaluación que puedan ser propuestos y compartidos a los cuerpos colegiados. Una producción del conocimiento que cumpla su sentido de contribuir y participar de manera colectiva por un bien común.

A modo de sugerencia, este punto puede relacionarse con la tarea pendiente de la división del trabajo sobre el cuerpo docente que acontece en la Universidad. El cuerpo docente se hace responsable de tomar las representaciones en el comité académico y de la comisión revisora además de la carga de trabajo en el aula, y por ende tiene un gran peso en la toma de decisiones.

Sin embargo, estos actores no pueden evitar estar en la primera línea del impacto de las distancias salariales y categorías jerárquicas, donde el panorama de trabajar por la educación sea un privilegio.

En consecuencia, un plan de estudios que ha trascendido por poco más de 20 años se ha visto en la necesidad de mantener los contenidos no sólo por ser fundamentales para la disciplina en cuestión, sino por procurar la ocupación de ciertos lugares debido a la fragmentación de las tareas esenciales de la planta docente. Por lo que, puede entenderse que todo lo que abarca el currículum se transforma en una plataforma de tensión de poderes hacia la discusión de las horas, concursos de oposición y su ocupación.

Podría plantearse que debiese haber una resignificación de la autonomía sobre la libertad de cátedra y de la generación del contenido a partir de ella. No obstante, convendría que estas facultades abarquen la democratización de los espacios académicos y del contenido con un sentido desde la pedagogía crítica. Por lo que el alumnado nos hace una invitación abierta a criticar la democracia de la Universidad y que con justa razón se debe continuar este debate ¿dónde está la democracia en la Educación Superior? preguntar si los cuerpos colegiados como estructura de gobernanza seguirán reproduciendo en estos espacios la academización hasta su última extensión o la democratización de lo académico, en la búsqueda de la equidad y la transparencia de los procesos de evaluación y toma de decisiones.

Los cuerpos colegiados son lugares políticos para los procesos de democratización de la Universidad. Sin embargo, pareciera que se encuentran rebasados por su realidad, y es que el trabajo en comunidad se encuentra fuera y alejado de estos. Lo cual podría ser la respuesta a sus deficiencias y la falta de escucha de otras voces que al encontrarse en estos espacios chocan con las posturas tradicionales y las disidencias. Es cierto que debe suceder el encuentro de la diversidad de participaciones para nombrar las cosas como son. Tal vez no se pueda resolver el problema complejo, pero si se deben identificar los nudos de los problemas educativos dentro y fuera de estos espacios.

Entonces ¿dónde se busca la democracia en la universidad? ¿dónde se encuentra? se encuentra en el alumnado, el cuerpo docente y en la planta de trabajadores, es una acción política que ejercen, que deben apropiarse y hacer uso de los mecanismos de participación universitaria para proponer y consensuar el bien común de todos los colectivos que conforman la Universidad, de las mujeres, de los afrodescendientes, de los indígenas, de la comunidad LGBTTTIQ, de los

excluidos de la educación superior, tanto en el acceso a la educación como a los contenidos generados por estos grupos. Por lo que lo anteriormente expuesto podría ser parte de una amplia propuesta hacia la participación del alumnado mediante los mecanismos institucionales. No solo para dar un comentario superficial, sino que podría comprenderse que el problema no se agota en estos mecanismos de elección y de sesiones de los cuerpos colegiados, que es más extenso que ello, porque debe realizarse un trabajo en conjunto con los representantes de la comunidad, la comunidad y la población con la que se comprometen y abordar las necesidades educativas que el currículum podría posibilitar en cuanto a algunas otras problemáticas. Por ejemplo, ¿cuáles son las nuevas orientaciones para formar a los profesionales que hoy demanda la cambiante realidad para lograr un currículum democrático y que tal democratización atraviese el conocimiento?

Alcanzar la democratización de los espacios tanto físicos como abstractos es una tarea latente para la comunidad. Si bien la democratización se ha centrado tanto en la elección de las figuras como la del rector o rectora y la junta de gobierno, se debería puntualizar en abordar las posibilidades del espectro de los procesos de democratización hacia las desigualdades sociales en el acceso a la universidad, la intromisión silenciosa de la privatización de los espacios y las prácticas educativas en las universidades públicas, revalorar los procesos de estandarización de los sistemas de evaluación tanto para planes y programas de estudio como para la investigación y para los programas de apoyo de la titulación, replantear los contenidos y la producción del conocimiento que se genera, y procurar la democratización del currículum.

Por lo que las generaciones de alumnos están en un encuentro constante por descentralizar y reivindicar el conocimiento hecho por los actores históricamente excluidos, como lo pueden ser las mujeres, de los afrodescendientes y de los pueblos originarios, dentro de las instituciones de educación superior. Un espacio para la organización y el trabajo estudiantil en el proceso de democratización en los planes de estudio y en la enseñanza en las aulas.

La UNAM puede tener su propia transición democrática desde otras aristas. Lo que en este trabajo se propone es que a partir del currículum cabría la posibilidad de abrir procesos democráticos al interior de ella y, de ser probable, llegar a definir que en ella se forme o se ensaye una sociedad más democrática.

Una última pregunta que quedará pendiente por responder al conocer los motivos del alumnado por participar en la vida tanto académica como política en la Universidad es si los movimientos estudiantiles pueden incidir en la configuración del currículum cuando la

participación democrática se ha agotado o no existen tales mecanismos democráticos institucionales y figuras representativas, cuestión que amerita su propio estudio.

A manera de recuento, ante lo sucedido entre el 2017 y el 2019 y, en consecuencia, lo vivido durante el 2020, la Facultad de Filosofía y Letras ha tenido y seguirá teniendo una vida política activa y autocrítica constante por parte de la organización estudiantil que ha realizado trabajo con la comunidad y que ha mostrado un interés por ocupar las representaciones del alumnado dentro de los cuerpos colegiados como el Consejo Técnico y los Comités Académicos y trascender sobre las consideraciones, los límites y las posibilidades de los procesos educativos de la UNAM.

Por último, la pedagogía, en palabras de Henry Giroux (2008, p. 17), “dispone un espacio para el debate sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático”. Por ende, es una tarea importante de la pedagogía extenderse por los espacios en donde la comunidad trabaja en conjunto para la solución de los problemas transversales que les despierta un sentido crítico del quehacer educativo. Comprendiendo en ellos las necesidades del educando, reflexionando sobre la teoría y las prácticas de la enseñanza que realizan los educadores, asistiendo el ejercicio de la transparencia de los mecanismos institucionales, la participación democrática y de la escucha de las voces de los actores educativos en pro del bien común.

Queda pendiente la tarea de continuar la construcción de una memoria colectiva sobre la participación de la comunidad estudiantil en las instituciones de educación superior sobre la política, los reglamentos, el diseño y la evaluación del currículum. Por ello, desde los escritorios, desde las butacas, desde las aulas, desde las mesas de estudio, desde los cubículos, desde los comedores, desde los asientos del transporte, desde los pasillos, desde las jardineras, desde las asambleas, desde los estantes, desde la computadora, el móvil, la libreta y el libro la vida universitaria la mueven los estudiantes, docentes y trabajadores.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Adrián. (2010). *Príncipes, Burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

\_\_\_\_\_. (2014). *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. México: Universidad de Guadalajara- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Aguirre, Rodolfo. (2008). El clero secular de Nueva España y la búsqueda de grados de bachiller. *Fronteras de la Historia*, vol. 13, núm. 1. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Pp. 119-138 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/833/83313105.pdf>

Alcántara Mendoza, María Rebeca (sustentante). (1998). La participación de los estudiantes en las decisiones del currículum del área de psicología educativa. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Alvarado, María de Lourdes y Leticia Pérez Puente (Coord.). (2016). *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*. México: UNAM-IISUE.

Alvarado, Lourdes (2016). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: UNAM-IISUE. p. 244. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/la-polemica-en-torno-a-la-idea-de-universidad-en-el-siglo-xix.pdf>

Álvarez-Gayou Jurgeson, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa; Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador. p. 222.

ANUIES (1990a). Propuesta de lineamientos para el proceso de evaluación de la educación superior. Volumen XIX (1), Núm. 73, Enero-Marzo. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES. Pp. 1-3

\_\_\_\_\_. (1990b). Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior. Volumen XIX (3), Núm. 75, Julio-Septiembre. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES. Pp. 1-32.

\_\_\_\_\_. (2004). *Documento estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México: ANUIES. Pp. 170.

\_\_\_\_\_. (2017). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm>

Apple, Michael W. y James A. Beane. (2005). “La defensa de las escuelas democráticas”. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Pp. 13-47.

Arce Gurza, Francisco. (1982). *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (coord.) (2002). “Análisis conceptual de producción discursiva en el campo pedagógico” y “Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva



emergente”. *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdez. Pp. 217-234 y 235-252.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación* (355), 137-159. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf)

Campoy Aranda, Tomás J. y Elda Gomes Araújo. (2009). “Capítulo 10: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos”. *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS. Pp. 273-300.

Carrasco González, Alexandra. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la educación superior*, 49(196), 1-19. Epub 02 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>

Carreño, Alberto María. (1961). *La Real y Pontificia Universidad de México 1536-1865*. México: UNAM-Publicaciones de la Coordinación de Humanidades y del Instituto de Historia. P. 502.

Casanova Cardiel, Hugo, (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. núm. 65, Pp. 51-57. (Recuperado de: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/357/364>)

Casas, Ernesto. (2009). Representación política y participación ciudadana en las democracias. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(205), 59-76. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018519182009000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018519182009000100004&lng=es&tlng=es).

Castaños, Fernando. (2019). *La democracia y la autonomía universitarias*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Pp. 3-16. Recuperado de: [https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/fcastanos/Castanos2019\\_LaDemocraciaYLaAutonomia.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/fcastanos/Castanos2019_LaDemocraciaYLaAutonomia.pdf)

Castillo Basurto, Francisco. (1972). Análisis de la población estudiantil en el diseño de planes de estudio. México: Comisión de nuevos métodos de enseñanza, dirección general de difusión cultural. Deslinde, *Cuadernos de Cultura Política Universitaria*; Serie Nuevos Métodos de Enseñanza. Núm. 11 Vol. 1. Pp. 4-23.

Castillo Olea, Gustavo sustentante. (2016). *Influencia de la Escuela Nacional Preparatoria en la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (1867-1924)*. [Tesis de Licenciatura, UNAM] Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0743831/0743831.pdf>

Castrejón Díez, Jaime. (1975). Planeación y modelos universitarios. México: ANUIES. P. 161.

Chela, X., y Martí, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. Recuperado de

[http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT\\_Introduccion\\_IGOP.pdf](http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf)

Coll, César. (1987). *Psicología y Curriculum*. Buenos Aires: Paidós.

Córdova, Arnaldo. (2001). *El ser de la Universidad*. Revista de la Universidad de México. 602-603. México: UNAM. Pp. 15-19. Recuperado de: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/414fccb9-13b3-4f57-a63f-e8b149b1971c?filename=el-ser-de-la-universidad>

De Alba, Alicia. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.

\_\_\_\_\_. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuera de la imaginación*. México: IISUE-UNAM

Diario Oficial de la Federación, Poder Ejecutivo, México, D. F., DOF, 6 de junio de 1980, [citado 12-03-2022]; Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_092\\_09jun80\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf)

Díaz Barriga, Ángel. (coord.) (2003). *La investigación curricular en México 1992-2002*. México: ANUIES-COMIE.

\_\_\_\_\_. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Pp. 1-22

\_\_\_\_\_. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: IISUE-UNAM.

\_\_\_\_\_. (coord.) (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

\_\_\_\_\_. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Díaz Villa, Mario. (2007). *Lectura Crítica de la Flexibilidad, volumen 1: La Educación Superior Frente a los Retos de la Flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 285.

Dewey, John. (1998). “*CAPÍTULO VII: La concepción democrática en la educación*”. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata, S. L. pp. 77-91.

Domínguez, Raúl, Alfonso María y Campos y María del Refugio González. (1985). “2.3. Pablo González Casanova”. Siete discursos de toma de posesión. México: CESU-UNAM. Pp. 33-43. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura22.pdf>

Enrique Jiménez, Ana M. y Estrella Barrio Fraile. (2018). *Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación*. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare\\_a2018p159.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf)

Escalera Reyes, Javier y Agustín Coca Pérez. (2013). “Teoría y práctica de la participación”.

*Movimientos sociales, participación y ciudadanía en Andalucía*. Sevilla: Aconcagua Libros. Pp. 17-38.

Escobar Guerrero, Miguel. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. p. 152.

Escribano González, Alicia. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. P. 280.

Flick, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata, S. L. p. 167.

Freire, Paulo y Antonio Faundez. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI. P. 221.

Fueter, Eduard (1952). *Historia de la historiografía moderna*. Buenos Aires: Nova.

García Laguardia, Jorge. (1977). *La Autonomía Universitaria en América Latina*. México: UNAM.

Gento Palacios, Samuel. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana. P. 300.

Gimeno Sacristán, José (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. 25-47

Giroux, H. A. (2015). Democracia, Educación Superior y el Espectro del Autoritarismo. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 2, No. 2, Septiembre 2015. Pp. 15-27.

\_\_\_\_\_. (2020). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores. p. 333.

Glazman Nowalski, Raquel y María de Ibarrola. (1978). “El papel de la evaluación”. *Diseño de planes de estudios*. México: UNAM.

Glazman Nowalski, Raquel. (1972). Los estudiantes y el plan de estudio. *Deslinde: Serie Nuevos Métodos de Enseñanza*. Núm. 6 Vol. 1.

\_\_\_\_\_. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México: IISUE-UNAM.

Goblot, Edmond. (1933). *El vocabulario filosófico*. Barcelona: Apolo. p. 437.

González González, Enrique. (2010) “La historia de las universidades en el antiguo régimen, ¿una historia de la Iglesia?”. *La iglesia en nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas. Pp. 69-104. (Serie Historia Novohispana 83). Disponible en línea: [www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/iglesiane/iglesiane.html](http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/iglesiane/iglesiane.html)

González Ledesma, Miguel Alejandro en Renate Marsiske. (2017). “*Movimientos estudiantiles y*

*reforma a la educación superior. México (1999) y Chile (2011)*”. Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V. México: IISUE-UNAM. Pp. 371-434. Recuperado de: [http://132.248.192.241/~editorial/wpcontent/uploads/2017/06/Movimientos\\_estudiantiles\\_V.pdf](http://132.248.192.241/~editorial/wpcontent/uploads/2017/06/Movimientos_estudiantiles_V.pdf)

Hamilton, David. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum. *Revista Iberoamericana De Educación, 1*. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1246>

Hernández Sampieri, Roberto. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana. P. 336.

Kemmis, Stephen. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. Pp.

Lora Cam, Jorge y Recéndez Cristina. (2003). La universidad neoliberal y la crisis educativa. De cómo año tras año llegaron las evaluaciones. *Reflexión Política, 5* (10), 70-79.

Marsiske Shulte, Renate. (1982). El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad Nacional de México. *Revista de la Educación Superior* Número 44, Vol. 11 México: ANUIES. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista44\\_SIAIES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista44_SIAIES.pdf)  
\_\_\_\_\_. (coord.) (2010). *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: UNAM-IISUE.

\_\_\_\_\_. (2018). *La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. Integración y Conocimiento, 7*(1), 148-163. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20111>

McGrath, Earl James. (1970). *¿Deben los estudiantes compartir el poder?: Estudio de su función en el gobierno de la escuela superior y la universidad*. México: Extemporáneos. p. 276.

Meiksins Wood, Ellen. (2011). *De ciudadanos a señores feudales. Historia social del pensamiento político desde la Antigüedad a la Edad Media*. Madrid: Paidós. P. 313.

Morelli, Silvia (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. Trama de la Comunicación. Vol. 10, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Pp. 1-9.

Muñoz García, Humberto. (2022). *Política y Universidad*. México: PUEES-UNAM. P. 166.

Muñoz, Rosario. (2010). *La Autonomía universitaria a debate: una visión desde América Latina*. Jalisco: Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria.

Orozco Fuentes, Bertha (coord.). (2009). “Capítulo Sexto. El campo de la evaluación: el contexto, lo axiológico y la prospectiva”. *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: UNAM-IISUE. Pp. 135- 168 y 191-216.

\_\_\_\_\_. (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE-UNAM.

Ordorika Sacristán, Imanol. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V. P. 419.

Ordorika Sacristán, Imanol, Martínez Stack, Jorge, & Ramírez Martínez, Rosa María. (2011). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente. *Revista de la educación superior*, 40(160), 51-68. Recuperado en 25 de agosto de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400003&lng=es&tlng=es)

Pavón Romero, Armando, Yolanda Blasco Gil y Luis Enrique Aragón Mijangos. (2013). Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(11), 61-81.

Pedroza Flores, René y Bernardino García Briceño. Comp. (2005). “Flexibilidad y organización de la educación superior” *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Miguel Ángel Porrúa. Pp. 63-117.

Pedroza Flores, René y Guadalupe Villalobos Monroy, Carmen Farfán García, Enrique Nacarrete Sánchez, Javier Serrano García. (2008). *Flexibilidad y organización universitaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Miguel Ángel Porrúa. p. 212.

Pérez Puente, Leticia. (coord.) (1998). *De Maestros y discípulos: México siglos XVI-XIX*. México: CESU-UNAM. P. 252.

Pinar, William F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Pinto, Rolando (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Platón trad. en (2014). *República* (Trad. Conrado Eggers Lan). Gredos.

\_\_\_\_\_ (2010). “Apología de Sócrates” y “Hippias Mayor” (Trad. Julio Calonge). Gredos. Pp. 1-30 y 175.

Posner, George. (1998). *Análisis de currículo*. México: Mc Graw Hill.

Puiggrós, Adriana y Carlos Pedro Krotsh. (1994). “La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal”. *Universidad y evaluación: Estado del debate*. Pp. 20-42.

Pujadas, Carlos y Durand, J. (2002). *El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. Fundamentos en Humanidades*, III (5-6). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400504>.

Rodríguez Cruz, Águeda María (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas: periodo hispánico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Rodriguez, Mario y Jaime Peña, Patrocínio Meneses, Alfonso Castillo. (1975). Los métodos de

participación y el estudio de los problemas de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Núm. 15 Vol. 4. Pp. 1-12.

Rodríguez, Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez. (1999) *Metodología de la Investigación Educativa*. España: Ediciones Aljibe. P. 378.

Rojo Chávez, L. E., González Garibay, V., Obregón Lemus, A. M., Sierra Gonzalez, R. y Sosa Ramírez, K. P. (2018). ABC de la evaluación de planes de estudio de la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, núm. 6 de noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a4>

Rosental, Mark Moiseevich. (1970). *Diccionario filosófico abreviado*. México: Quinto Sol. p. 535.

Rovira Gaspar, Ma. Del Carmen. (2010). *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México: siglo XIX y principios del XX*. Tomo I. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Ruiz Larraguivel, Estela (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*.

Segura Munguía, Santiago (2010). *Nuevo diccionario etimológico, Latín-Español y de las voces derivadas*. España: Universidad de Deusto. P. 1251.

Schwab, Klaus. (2017). *La cuarta revolución industrial*. México: Debate.

Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós. P. 279.

Sierra Bravo, Restituto. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo-Thomson Learning. P. 703.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. P. 159.

Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield. (1989). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós. P. 381.

Torres Parés, Javier, Adel Gutiérrez Tenorio y Jorge Humberto Miranda. (2003). *Autonomía y Financiamiento de la Universidad Nacional Autónoma de México Documentos y Testimonios*. México: UNAM-CESU. P. 283.

Tyler, Ralph W. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

UNAM. (1910). *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*.

\_\_\_\_\_. (1914). *Ley de la Universidad Nacional*. Recuperada de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/254/20.pdf>

\_\_\_\_\_. (1929). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional, Autónoma*. Recuperada de:

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/254/55.pdf>

\_\_\_\_\_ (1967). *Organización académica 1967*. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM-Dirección General de Publicaciones. p. 273.

\_\_\_\_\_ (1976). *Organización académica 1976*. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM-Secretaría de la Rectoría y Dirección General de Orientación Vocacional. p. 170.

\_\_\_\_\_ (1982). *Informe Universidad Nacional Autónoma de México 1982*. México: UNAM-Dirección General de Publicaciones y Secretaría General Administrativa. p. 893.

\_\_\_\_\_ (1983). Pablo González Casanova, 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972. México: Coordinación de Humanidades, CESU-UNAM. Pp. 39-45. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura23.pdf>

\_\_\_\_\_ (1984). *Informe 1984 I*. México: Dirección General de Estudios Administrativos-UNAM. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/Informes/INFORMEUNAM1984TI.pdf>

\_\_\_\_\_ (1985). *Informe 1985 I*. México: Dirección General de Estudios Administrativos-UNAM. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/Informes/INFORMEUNAM1985TI.pdf>

\_\_\_\_\_ (1990). Expediente 8Fojas 141Folios 1-141, (Mecanuscritos, fotocopias, papel membretado) Documentos sobre el anteproyecto y oficios como: escrito sobre la Propuestas para elaborar el Anteproyecto de Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: AHUNAM-UNAM.

\_\_\_\_\_ (1992). *Reforma al Estatuto General*. México: UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/257/59.pdf>

\_\_\_\_\_ (1999). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía. VOL. I*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. P. 51.

\_\_\_\_\_ (2001). *Compendio de legislación universitaria 1910-2001 (vol. 1)*. México: DGELU-UNAM. Recuperado de: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/254-compendio-de-legislacion-universitaria-1910-2001-vol-i>

\_\_\_\_\_ (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México: DGELU-UNAM. Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/44/Marco%20Institucional%20de%20Docencia>

\_\_\_\_\_ (2004). “Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio”. *Gaceta UNAM* No. 3759, 28 de octubre de 2004. Recuperado de: <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/issue/view/3596/showToc>

\_\_\_\_\_ (2007). *Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Recuperado de: [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/304/Pedagogia\\_Tomo%20I.%20Versión%20última%20CAAHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/304/Pedagogia_Tomo%20I.%20Versión%20última%20CAAHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

\_\_\_\_\_ (2008). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura, Unidad de apoyo a los Consejos Académicos de Área*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (2014). *Reglamento General de Estudios Universitarios*. México: DGELU -UNAM. Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/68/Reglamento%20General%20de%20Estudios%20Universitarios>

\_\_\_\_\_ (2014b). *Bases para el Funcionamiento de las Comisiones del H. Consejo Universitario*. México: DGELU-UNAM. Recuperado de:

<http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/37/BASES%20PARA%20EL%20FUNCIONAMIENTO%20DE%20LAS%20COMISIONES%20DEL%20H.%20CONSEJO%20UNIVERSITARIO>

\_\_\_\_\_ (2015). *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio*. México: Abogacía General-UNAM. Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/85/Reglamento%20General%20para%20la%20Presentación%2C%20Aprobación%2C%20Evaluación%20y%20Modificación%20de%20Planes%20de%20Estudio>

\_\_\_\_\_ (2015b). *Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Estudios de Licenciatura*. México: Abogacía General-UNAM. Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/79/para%20el%20funcionamiento>

\_\_\_\_\_ (2019). *Lineamientos para la integración y funcionamiento de los Comités Académicos de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Recuperado de: [http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/Repositorio/Facultad%20de%20Filosof%C3%ADa%20y%20Letras/Lineamientos%20Comités%20Académicos%20FFYL%20\(2019.5\).pdf](http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/Repositorio/Facultad%20de%20Filosof%C3%ADa%20y%20Letras/Lineamientos%20Comités%20Académicos%20FFYL%20(2019.5).pdf)

\_\_\_\_\_ (2020). *Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia*. México: UNAM. Recuperado de: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/200611-Acuerdo-creacion-CUAIEED.pdf>

\_\_\_\_\_ (2023). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/1>

Vértiz Galván, Miguel Ángel. (2013). “Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas pedagógicas innovadoras”. *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto*. México: UPN. P. 235-262

Vidal, Javier y María José Vierira en (2014). *Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad*. Pp. 17-30.

Xirau, Ramón. (2011). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 573