

19  
205.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

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

ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 1981 DEL  
BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD  
AUTONOMA DE GUERRERO

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
RAMON MARTINEZ VEGA

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE GENERAL

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCION .....	I
<b>CAP. I. <u>EL PROYECTO UNIVERSIDAD-PUEBLO EN GUERRERO</u></b> <b>(1972-1982) .....</b>	<b>1</b>
1.- El concepto de universidad crítica, democrática y popular en la Universidad Autónoma de Guerrero.....	15
2.- La política educativa del bachillerato en la UAG: 1972-1982 .....	26
<b>CAP. II. <u>ANALISIS DEL PLAN 81 DEL BACHILLERATO EN-LA UAG</u> .....</b>	<b>43</b>
1.- Antecedentes del plan de estudios 81 .....	47
2.- Fundamentación teórica del plan de estudios .....	58
3.- Análisis de los elementos que operativizan al plan de estudios .....	63
3.1.- Objetivos del bachillerato .....	64
3.2.- Perfil del bachiller .....	69
3.3.- Organización de las materias: ubicación en el semestre con tiempo y -- créditos .....	75
<b>CAP. III. <u>ANALISIS DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES</u> .....</b>	<b>87</b>
1.- Datos generales .....	90
2.- Presentación del programa .....	91
3.- Objetivos .....	93
4.- Los contenidos .....	97
5.- Metodología de trabajo propuesta .....	99
6.- Criterios de evaluación .....	100
7.- Bibliografía .....	101

<b>CAP. IV. <u>RELACION ENTRE PROYECTO UNIVERSIDAD-FUE -</u> <u>EL PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS ESCOLA-</u> <u>RES</u> .....</b>	<b>103</b>
1.- Concepción de realidad .....	104
2.- Concepto de sociedad .....	106
3.- Concepto de conocimiento .....	112
4.- Concepción de hombre .....	114
5.- Concepción de aprendizaje .....	118
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>119</b>
<b>CAP. V. <u>LINEAMIENTOS GENERALES PARA EVALUAR EL CU-</u> <u>RRICULO DEL BACHILLERATO EN LA UAG</u> .....</b>	<b>122</b>
1.- Fundamentación de la propuesta .....	123
2.- Lineamientos generales para la evaluación curricular del bachillerato.....	130
3.- Lineamientos para la operatividad de la - propuesta .....	137
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUCCION

En esta parte introductoria, pretendemos explicitar la intencionalidad del trabajo, lo más significativo del proceso de su construcción, así como sus productos, contenidos en los diferentes capítulos.

Por principio, diremos que el objeto de estudio aquí trabajado, se originó de un problema vigente, el del bachillerato en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Lo significativo es que dicha universidad desde el año de 1972, ha sido denominada como universidad crítica, democrática y popular, en otras palabras, una universidad alternativa respecto a las llamadas universidades tradicionales.

La implementación de este proyecto universitario, ha generado una situación no menos significativa, que se refiere al hecho de que al interior como al exterior de ella, se han elaborado discursos apologéticos y/o detractores, sobre sus aportes o carencias; empero, estos discursos no son, generalmente, producto de investigaciones, la mayoría de las veces son superficiales y fragmentados.

Al interior, se tiene la certeza de que existen problemas y deficiencias en el plan de estudios, los programas, la práctica docente, etc.; pero se trata en el mejor de los casos, de opiniones personales o de grupo, producidas por las percepciones que se tienen con base en la experiencia como docentes, administrativos, directivos, investigadores, etc. Además, se refieren al ámbito (bachillerato o superior) en el cual se desempeñan y generalmente, hacen referencia al tipo de actividades que realizan.

Al exterior, la UAG ha sido poco analizada por los expertos en este campo, de manera que los escasos estudios existentes no propor

cionan elementos para conocer dicha problemática, ya sea porque --- cuando se habla del proyecto Universidad-Pueblo, se engloba con o - tras universidades que tienen esta tendencia o porque al referirse a la UAG, se generaliza y no se toman en cuenta los diferentes niveles (bachillerato y superior) que en ella se imparten.

Esta situación justificó, a nuestro juicio, el propósito de realizar una investigación como tesis de licenciatura, enfocada a este problema. Por otra parte, las condiciones existentes influyeron en la construcción del objeto de estudio y en la metodología a emplear. El trabajo debería centrarse al proyecto Universidad-Pueblo y dentro de éste, al bachillerato.

En los primeros acercamientos al problema del bachillerato, nos encontramos con que los documentos existentes eran escasos y no tenían, en apariencia, articulación alguna; algo parecido ocurría con las opiniones, se habla del proyecto; pero se desconocen sus lineamientos.

Esto nos llevó a una primera característica de la investigación, dada la dispersión y desarticulación de la información, ésta debería enfocarse al análisis de los documentos oficiales, es decir, debería ser una investigación bibliográfica sobre el currículo formal. Con esta intencionalidad, elaboramos dos supuestos, que nos -- permitiría posteriormente concretar nuestro objeto de estudio y así partimos de que:

- a) El proyecto Universidad-Pueblo, al plantearse como una innovación que pretendía romper con el modelo de universidad existente, debió contar con propuestas teórico-metodológicas sólidamente fundamentadas y claramente explicitadas, de manera que pudieran servir como directrices en la estructuración y aplicación -- del nuevo proyecto educativo, independientemente de que en la --

práctica fueran matizadas y/o rebasadas.

- b) En el aspecto formal, los documentos sobre el proyecto Universidad-Pueblo, plan de estudios y programas escolares, deberían tener una articulación en sus diferentes momentos de concreción.

Con base en estos supuestos, nuestro objeto de estudio, que se enuncia como análisis del plan de estudios 1981<sup>(+)</sup> del bachillerato en la UAG, es en rigor, el análisis de la relación que existe entre proyecto Universidad-Pueblo, plan de estudios y programas, mismo — que nos permitió elaborar una visión de conjunto del bachillerato y a través del manejo de algunos conceptos proponer una forma de articular a dichos elementos; remarcando que no se trata de un análisis de congruencia interna del plan 81, como lo puede sugerir el título del trabajo.

De acuerdo al objeto de estudio, consideramos que nuestro trabajo es de tipo descriptivo, que trasciende a lo crítico y propositivo, para cuyo desarrollo empleamos la siguiente metodología.

En un primer momento, agrupamos los documentos que hablan del — proyecto Universidad-Pueblo, el plan de estudios y los programas — (estos tres bloques forman los tres primeros capítulos en el orden que se escriben), de manera que cada uno, nos ofreciera una apreciación de conjunto de la situación que éstos presentaban.

En un segundo momento, rescatamos aquellos conceptos que implícita o explícitamente están presentes en el proyecto, el plan y programas y que nos permitían buscar una articulación entre ellos. Aquí es donde se introducen los elementos de la crítica, ya que una-

---

+ Retomamos al plan 81, porque se elabora cuando el proyecto ya — cuenta con nueve años y por lo tanto es el más acabado.

vez organizado el contenido en los bloques antes señalados, los de construimos para buscar la articulación mencionada, en nuestro objeto de estudio. Para esto, consideramos tres aspectos básicamente.

- 1) La coherencia entre los discursos en cada uno de los tres bloques.
- 2) La significación que se les da a los conceptos manejados.
- 3) La concreción que se les da a los conceptos en su propuesta de instrumentación; en esta parte nos apoyamos en la significación de algunos conceptos manejados por autores que, a nuestro juicio, tienen similitud con los del proyecto universitario en cuestión. (++)

Finalmente, en un tercer momento, manejamos la intención propositiva (Cap.IV), la cual tiene dos significados, el primero se refiere a la forma de cómo puede articularse el proyecto Universidad-Pueblo, plan de estudios y programas escolares; es decir, que con base en lo trabajado anteriormente, consideramos que una de las formas de lograr la articulación entre los elementos antes señalados, es a través del análisis de la significación y uso que se le dé a la categoría de realidad y a los conceptos de hombre, conocimiento, sociedad, educación y aprendizaje; ya que éstos, coincidiendo con Pansza (1987), son los conceptos articuladores de todo plan de estudios.

Respecto al segundo significado, éste es más operativo, en virtud de que se refiere a una propuesta de evaluación curricular, misma que puede y debe dar elementos para los cambios requeridos en la actualidad.

---

(++) Por esta razón, en el texto se encuentran dos tipos de citas, las que refuerzan la argumentación y las de pif de página, que por lo general, son para definir conceptos y hacer aclaraciones.

Cabe aclarar que, si bien es cierto que el trabajo es fundamentalmente sobre el currículo formal, esto no impidió que en su desarrollo se introdujeran algunos aspectos de la práctica (currículo - vivido) y sobre lo ideológico (currículo oculto), sólo que se trabajan como elementos secundarios.

Respecto a los contenidos específicos de cada capítulo, en el - primero manejamos a grandes rasgos el proyecto Universidad-Pueblo;- en el primer apartado trabajamos con la conceptualización que se ha ce en la UAG sobre la universidad democrática, crítica y popular; - en el segundo apartado tratamos la política educativa del bachille- rato seguida en la UAG, bajo el proyecto Universidad-Pueblo.

En el capítulo dos, encontramos tres apartados, el primero se - refiere a los antecedentes del plan de estudios (reforma del 74), y a través de un cuadro comparativo entre los mapas curriculares del- plan 74 y 71, se establecen las diferencias entre ambos planes; re- marcando que el último corresponde al período rectoril del Dr. Jai- me Castrejón Díez, es decir, que se elaboró antes del proyecto Uni- versidad-Pueblo y por eso, las diferencias y semejanzas son signifi- cativas, en cuanto a que permiten apreciar las innovaciones de la - llamada transformación radical del plan de estudios del bachillera- to (Wences,1984).

En el segundo apartado analizamos los significados que se dan a los conceptos de realidad, hombre, sociedad, conocimiento y aprendi- zaje; esta concepción nos permite hacer la caracterización del plan de estudios, ya que en este trabajo consideramos que son los concep- tos integradores de un plan de estudios. Asimismo, el análisis de - estos conceptos nos permite, por una parte, establecer una relación parcial entre proyecto educativo y fundamentación del plan de estu- dios, y por otro, proporciona parámetros para abordar a los elemen- tos del plan de estudios.

En el tercer apartado abordamos, con base en los resultados del anterior, la concreción que se hace en los objetivos del bachillerato, el perfil del egresado y los contenidos. Sobre éstos, insistimos, no se trata de un análisis de congruencia interna; sino de que a partir de la distribución, manejo y selección de los contenidos - en el mapa curricular, hacemos dicha caracterización para establecer el modelo didáctico a que corresponde dicho plan; al finalizar el capítulo establecemos la relación entre proyecto y plan.

Para el capítulo tercero, realizamos una cuantificación de la estructura de los programas escolares, empleando como indicadores, - la presentación, el tipo de unidades didácticas empleadas, tipo de objetivos, metodología de trabajo, criterios de evaluación sugeridos y bibliografía (aquí tampoco realizamos un análisis de congruencia interna), esta cuantificación nos permitió conocer si los programas escolares, por sus rasgos generales, correspondían al modelo del plan de estudios y con esto, establecer de manera parcial la relación existente entre éstos y el plan.

En el capítulo cuarto analizamos la relación entre proyecto Universidad-Pueblo, plan de estudios y programas escolares. Para ello, tomamos como categoría central a la de realidad, que integra a los conceptos de sociedad, función de la universidad, hombre, conocimiento y aprendizaje que, son a la vez, como lo dijimos líneas arriba, los ejes integradores del plan de estudios.

En este capítulo, categoría y conceptos se manejan por separado para facilitar su exposición (sin que esto signifique que en la realidad lo estén). Se parte de la conceptualización que hace Schaff, - Bagú y otros autores que son los que de alguna manera se diferencian del positivismo (Díaz Barriga, 1982) y el idealismo (Ana Hirsch, 1984); posteriormente se establece la relación que a través de es --

tos conceptos se da en los elementos mencionados, por la significación que se les da y por la concreción lograda.

A partir de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, en el quinto, a manera de conclusión, presentamos una propuesta para evaluar el currículo del bachillerato en la UAG.

Los cuatro primeros capítulos se trabajan con el plan de estudios 81, la propuesta en cambio, parte del contexto actual, en el cual se está promoviendo por la comunidad universitaria guerrerense, el Segundo Congreso Universitario, el cual tiene, entre otros objetivos, la unificación de los dos planes de estudio (1974-1981)-vigentes en la actualidad en algunas de las preparatorias.

La propuesta que presentamos parte de la tesis de que para proponer cambios en un currículo, es necesario hacer una evaluación curricular y que ésta debe hacerse a partir del rendimiento escolar.

El análisis de este rendimiento escolar, se debe hacer a través de la práctica del bachiller, ya que en ésta se manifiestan los procesos internos y externos. Esto es, que en la práctica del bachiller se van a sintetizar los procesos internos en el tipo y calidad de formación; pero a la vez, la aceptación o rechazo de los egresados, permite analizar la viabilidad o anacronismo de la formación académica en cuestión.

Por ello, en el capítulo quinto, sugerimos iniciar el proceso de evaluación (evaluación-investigación), a partir de la consideración de ciertos rubros; con base en los resultados se puede precisar sobre qué aspectos debe priorizarse y profundizarse dicho análisis. Por otra parte, esta propuesta es retomada de Dora Elena Marín e Isabel Galán; las modificaciones hechas están determinadas por las características propias del bachillerato.

En cuanto a los resultados obtenidos, somos conscientes que el trabajo tiene sus limitaciones, en primera, porque dada la complejidad del objeto de estudio. muchos aspectos no se abordaron con la profundidad requerida, ni con el manejo teórico que era menester.

La disyuntiva fué la de abordar un objeto de estudio que permitiera un manejo en profundidad, o uno que proporcionara una visión global de la problemática del bachillerato, optamos por la segunda.

La segunda, más compleja y por ello escapa a nuestras posibilidades, se refiere a que la realidad es más rica que cualquier aproximación a ella; pese a esto, el autor de este trabajo reconoce que a nivel personal, los aportes del mismo son invaluable, no sólo -- porque, merced a él ahora se vislumbran nuevas posibilidades de investigación (ahora no hay una pregunta; sino varias); también porque en el tiempo en que se escribe esto, los resultados del trabajo son retomados por el autor, como elementos de discusión y análisis en los eventos que en la UAG se están realizando, para transformar el bachillerato.

Para concluir, es menester expresar que aún cuando la responsabilidad directa de este trabajo recae en el sustentante, lo cierto es que se trata de un producto colectivo (esto explica el uso de la primera persona en plural y no como mero recurso de redacción), no podía ser de otra manera, puesto que toda obra humana es colectiva.

Por ello, mi reconocimiento y gratitud a todas las personas que de una y otra forma participaron y en particular a Dora Elena Ma -- rín, Jorge Saltijeral Oaxaca, Mariana Romo, Angel Espinosa y Mon -- tes, Beatriz Maldonado González, a la dirección de la preparatoria -- No. 20 de Arcelia, Guerrero y a Mario García Cerros.

Mención aparte para Verónica Mata García, no sólo por la responsabilidad de asesorarme; sino también por el compromiso asumido con la problemática educativa de la UAG y en especial con la preparatoria veinte.

A todos ellos mi gratitud, consciente de que ...

Todo fruto es un deudor  
del tributo de una flor.

El autor.

febrero de 1989.

## CAPITULO I

### EL PROYECTO UNIVERSIDAD-PUEBLO EN GUERRERO

El objeto de estudio para este trabajo es el análisis del plan de estudios 1981 del bachillerato en la Universidad Autónoma de Guerrero y su relación con el proyecto Universidad-Pueblo y los programas escolares. El abordarlo de esta forma no implica que se trate de aspectos totalmente desligados, ya que son parte de la realidad educativa (del bachillerato en este caso); sin embargo, en la planeación y estructuración de un plan de estudios, puede haber un desfase entre modelo de plan de estudios y programas escolares y entre datos y el proyecto educativo de la institución; sobre todo, cuando este proyecto, según sus impulsores, es un proyecto de universidad alternativa. Si además de esto se añade la poca investigación que al respecto se ha hecho al interior y exterior de la UAG, se justifica el abordar dicho análisis en la forma planteada.

Por ello, en la introducción hablamos de manera general de las características del proyecto, así como de los principales acontecimientos que le dieron forma. En el primer subcapítulo abordaremos la conceptualización que de dicho proyecto se hace por las autoridades universitarias, sindicatos y organizaciones políticas; el segundo subcapítulo se refiere concretamente a la política educativa del bachillerato, de la cual se derivó el plan de estudios mencionado.

Los resultados obtenidos en este capítulo serán retomados constantemente a lo largo del trabajo y especialmente en el capítulo cuatro, en el que analizaremos la relación entre proyecto, plan y programas que se mencionaron anteriormente.

EL PROYECTO UNIVERSIDAD-PUEBLO EN GUERRERO (1972-1982)

El proyecto Universidad-Pueblo en la Universidad Autónoma de -- Guerrero es una síntesis de una larga lucha de los universitarios - (guerrerenses) y el pueblo de Guerrero, por transformar a esa institución en autónoma y democrática.

Dentro de esta lucha existen etapas de auge y retroceso del movimiento universitario, como consecuencia del grado de contradicciones alcanzado en el seno de la universidad y de la lucha de clases en Guerrero y el país.

En una primera etapa (1960-1972) se dan tres movimientos. El -- primero, en 1960, cuando se transforma merced a un decreto de la legislatura local, de Colegio del Estado a Universidad de Guerrero -- (22 de marzo de 1960). El 17 de junio de ese mismo año se promulgó la ley orgánica que regiría la vida de la universidad. " Esta ley -- hacía depender en gran medida del gobierno del estado " (Jaime Castrejón Diez, 1982, p.269) por lo cual, fué una de las demandas de la huelga estudiantil iniciada el 31 de octubre de 1960; las otras dos demandas se referían a: " destitución del rector por no tener título universitario y aumento del patrimonio de la misma " (ibíd., p.-- 270).

Este movimiento se extiende de la universidad hacia la sociedad, siendo varios los elementos que se conjugan para ello. En primer lugar, las condiciones tan adversas en que vivían los guerrerenses, - Jaime López señala que " en 1950 tenía el primer lugar en analfabetismo y en fuerza de trabajo ocupada en la agricultura, en 1955 el vigésimo noveno en industrialización y el vigésimo quinto en productividad. En 1960 el número de analfabetas era del 62.8% ... (Además) se agrega la violencia ejercida por el caciquismo local y el go --

A principios de 1962 los estudiantes y maestros elaboraron un estatuto orgánico provisional, en el cual se sustituía a la junta de gobierno por un consejo universitario, mismo que designó como rector al Dr. Virgilio Gómez Moharro; en 1963:

" El treinta y uno de agosto (...), la legislatura local ex pidió una nueva ley orgánica de la universidad de Guerrero, por la cual se le concedía la autonomía (...), la universidad de Guerrero sería un organismo descentralizado, autónomo, con plena capacidad jurídica y fundado sobre los principios de la libre investigación y libre cátedra. Sus funciones esenciales serían: impartir la educación superior; formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios, subprofesionistas y técnicos; propiciar la investigación, difundir el conocimiento de la verdad científica y extender los beneficios a todos los sectores " (Jaime Castrejón Díez, 1982, pp.75-76).

En el plano normativo esta ley orgánica significó un avance, en cambio en el aspecto político, después de un período de relativa calma, empezaba a tomar fuerza la lucha por el poder entre los representantes de las fuerzas progresistas y los conservadores. (1) El acto que estaba despertando tal enfrentamiento, era la reelección de Gómez Moharro, mismo que durante los tres años que fué rector, formó un equipo de incondicionales (consejeros y funcionarios) que lo apoyaron en su gestión y lo harían en su reelección. Con esa base se había fortalecido la derecha, dejando a un lado de la dirección a los progresistas. Estos, como es lógico, se oponían a la reelección, principalmente los consejeros estudiantes.

(1) En este trabajo entenderemos como progresistas a aquéllos que deseaban un cambio en la UAG en lo administrativo, académico y/o político, en oposición a los conservadores, quienes buscaban mantener las condiciones existentes en dichos aspectos de la vida universitaria.

A través de maniobras, Moharro se reeligió (cfr. Saúl López L., 1982, p.79); pero los estudiantes iniciaron como protesta una huelga el 6 de febrero de 1965; la correlación de fuerzas fue diferente a la de 1960. En esta vez el rector y sus incondicionales, el ejército, el gobierno del estado, el clero (a través del Club Juventus y algunos estudiantes de base confundidos), arremeten contra los estudiantes progresistas de la Federación de Estudiantes Guerrerenses - (FEUG) y éstos no cuentan con la participación popular<sup>(2)</sup>, por lo tanto, el movimiento es derrotado teniendo como saldo 49 activistas expulsados.

En 1966 se inicia otro movimiento estudiantil, igual o más aislado que el anterior, sin mayores perspectivas de triunfo, el saldo, otros 39 activistas expulsados el 30 de noviembre de 1966, queriendo con esto erradicar la disidencia en la UAG.

Bajo este clima de represión dentro y fuera de la UAG (Lucio se va a la sierra en el 67, Genaro se fuga de la cárcel en el 68), el movimiento del 68 no tuvo resonancia inmediata; sin embargo, a nivel nacional, este movimiento es un indicador de las profundas contradicciones<sup>(3)</sup> sociales que se viven en el país. El grado es tal, que el gobierno de Díaz Ordaz tiene que usar la represión sobre dicho movimiento y sus más connotados líderes.

---

(2) Genaro Vázquez es encarcelado, Lucio Cabañas es enviado a Durango como profesor, de manera que este movimiento no tiene eco en la población.

(3) " Contradicción: Correlación interna de las tendencias, aspectos del objeto o del proceso, que se compenetran y al mismo tiempo se niegan, unidad y lucha de contrarios ". Blauer, I. (y otros). Breve diccionario filosófico, México, Cartago, p.38. En este trabajo se entiende que la contradicción principal se da entre universidad y Estado; pero existen contradicciones no antagónicas entre las organizaciones políticas de izquierda.

La crisis económica, política y social, producto del agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador (cfr. Pablo Latapf, 1980, pp. 49-97 y Rolando Cordera Campos en Guevara Niebla Comp., 1983, pp. 11-21), tiene entre otras implicaciones, que el gobierno de Echeverría Álvarez, plantee como alternativa la adopción de un nuevo modelo de desarrollo (desarrollo compartido o economía mixta), cuyo propósito es el adecuar la planta productiva a las necesidades del país; junto a esta medida impulsó la apertura democrática y la reforma educativa.

La apertura democrática como política de reconciliación y recuperación del prestigio perdido por el gobierno en el sexenio anterior.<sup>(4)</sup>

La reforma educativa representa un viraje a la tendencia tecnocratizante de la política educativa iniciada en el sexenio anterior, por una política aperturista (Javier Mendoza Rojas, 1982, p. 3).

Estas medidas (apertura y reforma), como política sexenal a una ola de agitación política " que recorrió los centros de enseñanza superior en los años 1969-1974 " (Gilberto Guevara Niebla, Comp., 1983, p. 13), permitió a la izquierda ser la fuerza dominante en algunas instituciones de educación superior (Olac Fuentes, 1986, p. 12), y con base en ello, impulsar proyectos de universidad alternativa, como en Puebla, Chapingo y otras.

En Guerrero, en 1971, se reinicia la lucha universitaria. El hecho que desencadena los acontecimientos es el secuestro del entonces rector Jaime Castrejón Díez, por la guerrilla de Genaro Vázquez, el 20 de noviembre de 1971. Tras once días de secuestro es liberado;

---

(4) Guevara Niebla al referirse a la apertura democrática, señala que Echeverría no sólo permitió, sino hasta alentó la formación de nuevos partidos políticos. Guevara Niebla, 1983, p. 12.

Aunado a las condiciones de que se hablaron, se conjugaron la innegable capacidad de persuasión y la formación académica de Wences.

Todo lo anterior, más el esfuerzo de la izquierda, lograron que el día de la votación obtuviera 54 votos a favor y cuatro abstenciones. El cuatro de mayo de 1972 fué declarado nuevo rector de la UAG.

A partir de esta fecha se inicia una nueva etapa en la UAG, la del proyecto Universidad-Pueblo, mismo que va a tener una etapa de inicio, otra de desarrollo y auge y finalmente una de liquidación parcial. En cada una de ellas se dan características diferentes de acuerdo a las condiciones existentes a la relación sociedad-universidad, a la interpretación de las autoridades administrativas (rector, directores, jefes de departamento, etc.), a las corrientes políticas, etc. Antes de exponer brevemente cada etapa, es necesario hacer algunos comentarios sobre el proyecto en cuestión.

Una cosa digna de notarse, es que se trata de un proyecto surgido al calor de la campaña rectoril (misma que duró treinta días), por lo tanto, que carece de una fundamentación sólida, sobre todo, porque como lo consigna Saúl López " un grupo de profesores y alumnos invitó al Dr. Wences (y por lo tanto), éste no tenía como padre no político una organización determinada " (idem.). Esto tiene trascendencia porque, por una parte, la izquierda se une en torno a una persona, no a un proyecto, lo que va a hacer o a traer como consecuencia que posteriormente surjan las pugnas entre ésta; por otra, es la falta de un proyecto para la universidad y para la sociedad, asimismo, la carencia de arraigo y preparación académica de los militantes de la ACG (ACNR después) el partido de los pobres (de Caballeros) o del PCM, hace que éstos recurran a una persona no militante, lo cual va a generar diferentes líneas de interpretación y concepción del proyecto.

Para los fines de este trabajo, retomamos los diez primeros años del proyecto, puesto que es en este período (1972-1982) cuando se reforma por segunda vez el plan de estudios de la preparatoria, que es el objeto de estudio central de esta investigación.

Respecto al proyecto de universidad alternativa en Guerrero, no se da aislado, como lo señala Tecla:

" En Puebla se utiliza el término de universidad democrática y popular; en Sinaloa el de universidad científica y popular; el de universidad-pueblo en Guerrero y la UNAM - (SPAUNAM) universidad crítica y científica " (Alfredo Tecla, 1986, p.163).

Asimismo, existen otras concepciones como la universidad-fábrica y universidad-partido. No es el objetivo de este trabajo hacer un análisis de estos proyectos, ni de la totalidad de aquéllos considerados como universidad-pueblo, limitándonos solamente al de la UAG, por ser referente del objeto de estudio en cuestión.

Anteriormente señalamos que este proyecto de transformación de la UAG, se esboza durante la campaña rectoril de Rosalfo Wences Reza, lo cual demuestra que la izquierda no estaba preparada para tal tarea.

La carencia de cuadros académicamente preparados, se trata de - suplir con la voluntad férrea de luchar y proponer un candidato único; los puntos programáticos que servirían como directrices son:

" Elevar el nivel académico; crear la universidad-pueblo y ejercer en forma efectiva la autonomía universitaria " -- (Rosalfo Wences Reza, 1984, p.197).

Los estudiantes por su parte proponen:

" 1.- Nombrar los maestros por oposición de cátedra, 2.- aumentar el número y la cuantía de las becas y que se otorguen a quien verdaderamente se necesiten, 3.- reducir las

cuotas de inscripción, 4.- realizar la verdadera reforma-universitaria, 5.- no frenar en ninguna forma la lucha estudiantil democrática " (idem.).

En el segundo informe del rector, se menciona el inicio de creación de bufetes jurídicos populares, servicios médicos populares, - dormitorios, etc., así como la transformación del plan de estudios de la preparatoria, en la cual se introducían cursos de marxismo; a los planes de estudio de las escuelas superiores se incrementan materias de carácter humanístico y social. En términos generales se puede apreciar un crecimiento de la universidad en todos los rubros.

En el segundo período rectoril 75-78, el químico biólogo Arquímedes Morales Carranza es lanzado como candidato de la izquierda unida. Sin embargo, Saúl López señala que " entre la mayoría de los universitarios existía la confianza de que no surgiría el partidismo sectario, porque durante su campaña Arquímedes aseguró que él no pertenecía al PCM, y por lo tanto, no tenía compromiso con ningún partido político " (Saúl López L., 1982, p.84).

Después del primer período rectoril, en el cual convergieron -- las fuerzas de izquierda, emergen en ésta las pugnas, como lo señala Saúl López:

" Sin embargo, aquella unidad tenía sus límites ... conforme se fueron cerrando los canales de confrontación ideológica y las instancias decisorias fueron acaparadas por una sola corriente: el PCM, la fuerza universitaria se merió considerablemente..." (idem.).

A partir de este período rectoril la lucha por el poder en la UAG a nivel de administración, sindical y estudiantil se hace patente y no siempre de manera limpia. Las tácticas amañadas y componendas de cúpula desplazan el debate, no se trata de conseguir consenso, de convencer; sino de imponer, mayoritear.

Se establecen dos líneas de interpretación sobre la política educativa, la Wencista, que es la dominante y la del PCM (PSUM y hoy PMS), en torno a ellas se agrupan las diferentes organizaciones políticas, en esencia, las contradicciones en la izquierda se resumen en la lucha por el poder, para encauzar la política educativa de la UAG de acuerdo a su concepción.

Aunque el enfrentamiento entre la izquierda es una constante, - se dan períodos breves de tregua, sobre todo cuando las agresiones por parte del Estado son muy marcadas, como el caso de 1975, cuando el gobernador del estado, Rubén Figueroa, arrebató la Escuela Superior de Agricultura (ESA) y funda en su lugar el Instituto Superior de Agricultura del Estado de Guerrero (ISABG), o cuando se lucha - por el aumento del subsidio.

Bajo estas circunstancias, cuando afirma Saúl López que: " lo más significativo de este período fue el abandono de la política de Universidad-Pueblo y la ausencia de impulso a la vida académica a través de bibliotecas, laboratorios, etc." (idem.), significa que - Arquímides interpretó e implementó una política educativa de acuerdo a una línea partidaria, la del entonces PCM.

Para el segundo período rectoril (1978-1981), hay un reacomodo de las fuerzas de izquierda, se agrupan en dos grandes bloques, por un lado, PCM, PRT, corriente socialista y por el otro, la izquierda independiente, formada por Acción Sindical Mayoritaria, ACNR, Punto - Crítico, PNT y otros, que lanzan a Wences Reza para un segundo período rectoril, mismo que el 4 de mayo de 1978 es declarado rector -- por el Consejo Universitario.

Con esto, se dan dos hechos trascendentes, una fracción de la - izquierda es la dominante; se retoma la línea del primer período, - se acelera el crecimiento en todos los rubros y se dan los intentos

más sistemáticos de teorizar sobre el proyecto Universidad-Pueblo, como se verá en el siguiente apartado.

En el período 81-84, en el cual resultó electo J. Enrique González Ruiz, es la izquierda independiente la fuerza dominante, el entonces rector, al principio, sigue la línea wencista; pero paulatinamente se desliga y termina con un rompimiento definitivo (se dan ataques personales, en la prensa y otros medios de comunicación) a parte de la profunda contradicción que se vive al interior de la universidad; en el año de 1982 es cuando llega a su máximo desarrollo el proyecto Universidad-Pueblo; en el 83 se mantiene y en 1984 con el embargo del subsidio, se inicia su liquidación parcial.

Los logros del proyecto Universidad-Pueblo, se pueden observar en el siguiente cuadro:

	Durante	Durante
Número de: .....	1971-1972.....	1981-1982
Estudiantes .....	5871 .....	63631
Becados .....	50 .....	6000
Comedores .....	ninguno .....	9
Casas de estudiante .....	1 .....	56
Bufetes jurídicos .....	ninguno .....	15
Servicios médicos .....	ninguno .....	7
Escuelas profesionales .....	7 .....	13
Escuelas de enfermería .....	2 .....	4
Escuelas preparatorias .....	6 .....	36
Grupos periféricos y prepa - ratorias populares .....	ninguna .....	36

A estos avances se le agrega la democratización de las instancias de gobierno, la vinculación de la UAG con las luchas populares y los presos políticos, campañas de alfabetización, reforma a los planes de estudio en algunas escuelas superiores, la formación y consolidación del sindicato de trabajadores, la difusión de la cultura a la población, etc. Todos estos avances se verían limitados en el período rectoril de 1984-87. A Wences Raza le toca iniciar el proceso y a él le correspondía firmar ante la SEP la liquidación parcial.

Aclaramos que no fué por voluntad personal; sino debido a los cambios que se observaron en el contexto, como lo señala González Ruiz al hacer un balance del proyecto universidad-pueblo, durante los diez primeros años, en el sentido de que:

" Dos fueron los hechos que moldearon el contexto en el que nuestra casa de estudios impulsó su proyecto: la línea educativa de corte populista del sexenio de Echeverría y el boom petrolero del período López Portillista " (González Ruiz, 1983, pp.1-2).

En el sexenio de Echeverría, como se ha señalado anteriormente, permitió el surgimiento del proyecto; el sexenio de López Portillo, permitió continuarlo, como lo señala el mismo González Ruiz:

" Ante la crisis evidenciada con la devaluación de agosto de 1976, el gobierno de José López Portillo insistió en la necesidad de modernizar el país, de readecuar las universidades a este proceso e intentó avanzar en la 'reconquista' de éstas; pero planteando como indispensable que el Estado tuviera mayor control político " (ibid., pp.2-3).

Durante este período (72-82), la UAG, pudo, a través de una lucha constante, obtener los recursos financieros para su crecimiento; pero a partir de 1982, con Miguel de la Madrid Hurtado como presidente, se retoma la línea tecnocrática que señala Mendoza Rojas (Mendoza Rojas, 1982, p.3).

La revolución educativa, como política educativa de De la Madrid, racionaliza el otorgamiento del subsidio, contemplando que para " la asignación de recursos se están aplicando a las universidades criterios cualitativos, no sólo cuantitativos. Hay universidades que presentan un número de alumnos increíble e inclusive hacen campañas de inscripción fundando pseudoescuelas a base, sobre todo, de los preparatorianos y entonces quieren que se les den recursos - de acuerdo con el número y esto no es posible " (González Ruiz, 1983, 4B-2).

Esta opinión de Reyes Heróles, citada por González Ruiz, hace una clara alusión a la UAG, la interpretación que el entonces rector hace de este criterio, gira en torno a que:

" Es evidente que persiguen tres objetivos básicos: utilizar los presupuestos como principal arma para asfixiar a las universidades democráticas; aglutinar varias universidades de provincia y sacar de su competencia las preparatorias, buscando debilitar su estructura interna e imponerle determinaciones que violen su autonomía " (ibid., p. 4B-42).

En términos generales, el contexto cambió. La política aperturista quedó rebasada, el boom había terminado con la caída de los precios del crudo; la devaluación del peso, el aumento de la deuda externa, provocaron la maduración de la crisis. El gobierno no contaba (ni cuenta) con recursos para buscar una política de conciliación. Ante las demandas populares se impone una política de austeridad y represión, a través del programa inmediato de reordenación económica (PIRE).

Los movimientos democráticos son reprimidos, como en el caso de Juchitán y el SUTIN. En el aspecto educativo, se suprime la Escuela Normal Superior y se condiciona el subsidio de las universidades, - de acuerdo a los criterios tecnocráticos y eficientistas.

Lejos quedaron los movimientos guerrilleros, la influencia del-68 se diluye en la UAG; pero además de la política gubernamental, - en la UAG, el encono de las contradicciones entre los grupos de izquierda, lejos de aminorarse, aumenta. Esto impidió canalizar es -- fuerzas conjuntos sobre la superación académica (el llamado Talón - de Aquiles de la UAG); por lo tanto, la liquidación parcial del proyecto es consecuencia principalmente del gobierno federal; pero también de las fuerzas de izquierda que tienen presencia en la UAG.

A grandes rasgos se ha trazado el desarrollo del proyecto de -- Universidad-Pueblo, atendiendo su política educativa, falta ver, -- cuál fué la conceptualización que de dicho proyecto se hizo en la - UAG.

1.- El concepto de universidad crítica, democrática y popular en la Universidad Autónoma de Guerrero.

Se ha dicho anteriormente que el proyecto Universidad-Pueblo, - se esboza en un lapso breve de tiempo (30 días), durante la campaña rectoril de Rosalío Wences Reza; tiempo insuficiente para hacer una propuesta sistematizada y con una sólida fundamentación teórica.

Estaba la coyuntura y había que aprovecharla, por ello lucharon los universitarios guerrerenses durante una década. Pero si existía la convicción y disposición para el cambio por parte de los universitarios progresistas, éstos no contaban con una propuesta elaborada, tal vez porque la represión los había acostumbrado a cumplir una función denunciadora, sin posibilidades de acceso a las instancias de toma de decisiones, tal vez porque a un nivel más general, - la izquierda tampoco había elaborado un proyecto de transformación de la universidad. Por otra parte, no existían en 1972 propuestas concretas para impulsar un proyecto alternativo de universidad, esto tiene como consecuencia que al tomar la dirección de la UAG, me

valezca la incertidumbre respecto a:

" Qué proyecto o proyectos impulsar en la Universidad que - corresponda al propósito de coadyuvar al esfuerzo de construcción del socialismo. Pero considerando que el término proyecto sugiere un todo acabado, por qué mejor no hablar de ideas, sugerencias, planteamientos " (Rosafó Wences - Reza, 1982, p.191).

Además de la incertidumbre está la premura, puesto que al término de la campaña tenía que ser implementada la nueva política educativa.

La dinámica seguida consistió en que a través de dicha campaña, no sólo se promovió el voto a favor de Wences,<sup>(5)</sup> sino que se delineó a través de discusiones colectivas (entre estudiantes y profesores) los rasgos generales de dicho proyecto, cuyo objetivo principal señala que:

" La universidad de la que hablamos pretende conjuntar esfuerzos en la lucha por alcanzar la más amplia transformación académica y democrática posible dentro de una sociedad capitalista como la nuestra, en aras de preparar las condiciones necesarias para el advenimiento del socialismo " (ibid., p.211).

Este planteamiento se basa en la tesis de que:

" En determinadas condiciones sociales se ha generado en algunas instituciones de educación superior un clima académico-político afín a los planteamientos de transformación estructural de la sociedad y que por tal motivo algunos estudiantes y egresados de esas instituciones han jugado un papel importante en la revolución; y que el clima académico-político es la aportación de la Universidad " --- (ibid., p.186).

(5) Rosafó Wences Reza es uno de los impulsores más connotados de este proyecto y quien más ha tratado de conceptualizarlo. Es también el precursor de una línea de interpretación, la cual ha sido la dominante; no sólo por el tiempo en que fué rector de la Universidad; sino también posteriormente.

A través de estas citas se observa la tendencia de transformar la universidad de manera que se convierta en factor de cambio estructural; sin embargo, pese a que con estos planteamientos iniciales, se empieza a definir el proyecto, la aplicación ya se estaba dando.

Otra argumentación en torno a la posible función de la universidad como agente de cambio, corresponde a Pablo Sandoval Cruz<sup>(6)</sup> que dice al respecto:

" La Universidad como parte de la superestructura, como formadora de técnicos y profesionistas y transmisora de conocimientos, cumple funciones ideológicas. Está expuesta -- fundamentalmente a ser reproductora de la ideología dominante, sin embargo el carácter objetivo del conocimiento científico, plantea la posibilidad de que en la Universidad se desarrolle una ideología científica, visualizada -- del conjunto de conocimientos universales a través de un marco filosófico, y su análisis a través de instrumentos científicos, conforman un elemento crítico y contradictorio respecto a la ideología dominante " (Pablo Sandoval - Cruz, citado por Alfredo Tecla, 1986, p.124).

Si a lo que se refiere Sandoval Cruz con la ideología científica, es al hecho de que el sujeto, al apropiarse del conocimiento científico, rompe con el sistema de representaciones que tiene de la realidad, es congruente con el resto de la cita y esclarece la tesis de una universidad no reproductora de la ideología dominante.

Después de estos intentos de teorización que se hacen a principios del proyecto, se da un lapso en el cual la actividad práctica se sobrepone a la teórica. Es hasta 1976 cuando se retoma el intento de conceptualizar a dicho proyecto: Tecla señala al respecto:

(6) Pablo Sandoval Cruz, militante del exPCM (hoy PMS), ha estado ligado a la UAG desde la lucha del 60, es uno de los integrantes de la otra corriente de interpretación del proyecto universidad-pueblo.

" La tesis de Universidad-Pueblo propone una determinada estructura académica y un modelo organizativo como pilares de sustentación ante los modelos burocráticos verticales, propone una estructura democrática, cuya principal característica consiste en la participación de estudiantes y maestros, a través de organismos colegiados, en la planeación, solución del contenido y los problemas de la vida académica " (ibid., pp.124-125).

Tecla hace una caracterización de las instituciones que adoptaron ese modelo de universidad (Puebla, Chapingo, etc.); pero si de manera general estos son los rasgos que presenta, se particularizan en cada institución; en el caso de la UAG, según sus impulsores:

" El término popular recoge las experiencias de la educación socialista del cardenismo, pero impulsado desde una perspectiva de independencia del Estado y la burguesía. Se refiere no sólo a iniciativas asistenciales, tales como comedores y dormitorios, becas en general, sino también a las tareas de extensión universitaria enfocada a los obreros, campesinos y sectores medios empobrecidos " (Rosalfo Wences Reza, 1984, pp.191-192).

En la práctica, esto significa una política de puertas abiertas en todos los niveles que se imparten en la UAG (preparatoria, técnico, normal superior y superior), la finalidad de los servicios asistenciales consistió en proporcionar facilidades a los estudiantes de escasos recursos para permanecer en la universidad hasta terminar su ciclo. Dentro de la extensión universitaria, se encuentra la difusión de la cultura (teatro, danza, etc.) a las comunidades a través de festivales, casas de cultura; asimismo, se encuentran las campañas de alfabetización.

Independientemente de las fallas y limitaciones, esto significó un avance y una política educativa diferente, tomando en cuenta las condiciones de atraso y pobreza que prevalecían y prevalecen en el estado de Guerrero.

En cuanto a su forma de gobierno, se señala que:

" El término democrático recoge la tradición del movimiento de reforma Latinoamericano, iniciado en Córdoba Argentina, en 1918; se remonta a los orígenes de la universidad medieval, en los casos de las universidades de Salamanca y Bolonia. Se refiere al ejercicio pleno de la autonomía -- frente al Estado y a la clase dominante; al cogobierno de estudiantes y profesores. Rebasa esta tradición en el sentido de que se refiere hoy día también a la aceptación y el impulso de la organización sindical de los trabajadores, a la participación de los estudiantes, profesores y administrativos a nivel de base, en las decisiones fundamentales de la universidad, tales como la elección del rector, directores de escuela, como de planes y programas de estudio, creación de nuevas escuelas, etc. " (ibid., - p.191).

Respecto a la democracia en la UAG se pueden considerar dos niveles: el formal y el real. El primero se refiere a la normatividad establecida en la ley orgánica (marco jurídico), en tanto que el segundo hace referencia a la forma en que se cumple dicha normatividad.

Volviendo al nivel formal, en la ley orgánica aprobada el 26 de julio de 1980, señala las disposiciones siguientes:

## CAPITULO II. DEL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD.

Art. 7.- Son autoridades universitarias:

- 1.- El consejo universitario.
- 2.- El rector.
- 3.- Los consejeros técnicos de las facultades, escuelas, institutos y centros.
- 4.- Los directores de facultades, escuelas, institutos y centros.
- 5.- Los jefes de departamentos.

**CAPITULO III. DEL CONSEJO UNIVERSITARIO.**

- Art. 8.-** El consejo universitario es la autoridad suprema de la universidad.
- Art. 9.-** El consejo universitario se integrará por:
- 1.- El rector.
  - 2.- Dos representantes de los maestros por cada facultad o escuela.
  - 3.- Dos representantes de los alumnos por cada facultad o escuela.
  - 4.- El decano de los catedráticos.
  - 5.- El presidente de la Federación Estudiantil Guerrerense.
  - 6.- Tres funcionarios de la UAG nombrados por el rector.
  - 7.- Tres estudiantes de la UAG nombrados por la FEUG.
- Art.10.-** El procedimiento para la elección de los consejeros. Los requisitos que se deben llenar, la duración en su cargo y la forma de renovación, se sujetará a lo dispuesto en el estatuto y reglamento respectivo.
- Art.11.-** El consejo universitario tendrá las siguientes facultades:
- 1.- Expedir el estatuto universitario, reglamentos y todas las normas relativas a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad, sin más limitaciones que los lineamientos generales marcados en esta ley.
  - 2.- Crear, modificar o suprimir las facultades, escuelas, institutos, centros y departamentos, según los términos del art. 60.
  - 3.- Aprobar los planes y programas de estudio.
  - 4.- Elegir al rector, conocer de sus licencias, renuncia o removerlo por causa grave, en los términos de la presente ley y el estatuto.

- 5.- Designar a los directores de facultades, escuelas, institutos y centros, entre las propuestas, preferentemente en terna, por los consejos técnicos respectivos, conocer de sus licencias, de sus renunciaciones o removerlos por causa grave en términos de la presente ley y del estatuto.

De acuerdo a esta ley, la estructura orgánica de la UAG tiende a ser democrática. La toma de decisiones no recae en una sola persona; sino que permite la participación de la base a través de sus --consejeros técnicos y universitarios, tanto en la toma de decisiones como en la elección a un puesto directivo.

Esta ley representa un avance respecto a la existente en 1960, --sin embargo, la práctica no siempre se apega a lo formal, ya que --cuando se abre una convocatoria para la elección de rector o director, el libre juego de ideas no se hace con apego a la legislación; sino que se observan prácticas subterráneas escudadas en la normatividad jurídica.

Las campañas dejan de ser campos de confrontación ideológica, --exposición de ideas y programas en busca de consenso, para convertirse en campos de batalla (no siempre limpia), en la cual se buscan las alianzas a costa de lo que sea, surgen los intereses personales, las componendas partidarias (se negocian puestos de dirección), abundan los golpes bajos, las calumnias, engaños y madruguetes.

En cuanto al poder del rector, la ley orgánica lo limita; pero la práctica lo fortalece; se ha convertido en un axioma que éste --cuente con la mayoría de consejeros a su favor (lo cual sería positivo si no fuera por los procedimientos antes señalados), de manera que cuando se hace una propuesta, éste tiene la mayoría asegurada.

Las prácticas antes descritas se extienden a la FEUG, los sindicatos y en todo tipo de elecciones, cuando se realizan giras de trabajo, por los directivos, se implementan dos tipos de reuniones, las oficiales dirigidas a la base y las subterráneas, en las cuales se reúnen los integrantes de una línea política para dar y recibir información (confidencial) e instrucciones.

En las reuniones de consejo técnico, universitario, de profesores y estudiantes, las fracciones minoritarias pueden disentir, impugnar, se les escuchará; pero a la hora de la votación (salvo algunas excepciones) sus proposiciones serán desechadas o mayoriteadas.

Los enfrentamientos entre las diversas organizaciones políticas permanecen constantes; pero se agudizan en períodos de elecciones, entonces se dan alianzas y con esto, un reacomodo de fuerzas. Existen situaciones en las cuales se unifican parcialmente (como en 1975, cuando Rubén Figueroa, gobernador de Guerrero, arrebató la Escuela Superior de Agricultura a la UAG; en 1984, cuando el gobierno federal embargó el subsidio, etc.), porque aunque se presenta un frente común, existen las diferencias de tácticas y estrategias de lucha.

A pesar de las deficiencias en la democracia real, ésta representa un avance en comparación a la situación que se vivió antes del proyecto y respecto a otras instituciones en las que no se permite disentir.

En cuanto al aspecto crítico, es la parte más débil del proyecto, ya que internamente no se teoriza de manera sistemática, sólo se esbozan algunas nociones, recordemos que al inicio se habla de ideas, sugerencias, planteamientos; ante esta situación se retomaron los aportes que se hacen fuera de la universidad, concretamente, los análisis del foro universitario organizado por el sindicato del

personal académico de la UNAM y el seminario de ciencia y sociedad-organizado por la facultad de ciencias de la UNAM. (7)

Dicho foro al analizar la situación académica de las universidades, concluye:

" En términos generales los planes y programas de estudio, - los métodos educativos y la orientación de la enseñanza - actuales adolecen de grandes defectos y vicios: parcelan el conocimiento, orientación informativa en vez de formativa, no plantean la necesidad de inducir al estudiante - una verdadera responsabilidad social y un conocimiento -- crítico de la realidad nacional, encontrándose en ellos - un trasfondo ideológico proveniente fundamentalmente de - la ideología de las clases dominantes " ( Wences Reza, -- 1984, pp.220-221).

Por lo tanto, sugiere luchar por:

" Transformar radicalmente los sistemas pedagógicos anacrónicos y el contenido y la orientación de la enseñanza, de la investigación y la difusión de la cultura. Es decir, - que el estudiante adquiera, además de una sólida forma -- oión profesional y como parte de ella, una clara conciencia de las consecuencias sociales de su disciplina científica, humanística o estética que estudia y las condiciones sociales que le dieron origen ... (asimismo), impulsar una enseñanza e investigación que se enfoque desde una perspectiva multidisciplinaria " (idem.).

Aunque en estas reuniones se visualiza con claridad la problemática de las universidades, las propuestas elaboradas son demasiado generales, así como las líneas de acción. Existe una concordancia - con las conclusiones y propuestas del seminario, en el cual se dice que:

---

(7) En el libro de Wences, se hace un resumen de las conclusiones - generales a que llegan dichos eventos; para este trabajo retomamos únicamente aquéllas que hacen referencia al aspecto crítico.

" La enseñanza que hoy se imparte en la universidad se le presenta al estudiante como un conjunto de conocimientos estereotipados, acabados, ajenos a la actividad social y supuestamente neutros. Pero en vista que el conocimiento en tanto que actividad social, se enmarca y depende del contexto en el que se desarrolla y que la ciencia no es, en ningún aspecto, neutra, deberemos insistir en el estudio, la investigación y la difusión de las consecuencias sociales de las ciencias y las condiciones sociales que les dieron origen. Esto nos fija un objetivo, pugnar por el cambio radical en el contenido y la orientación de la enseñanza y la investigación " (ibid., pp.231-234).

Conjuntando estas propuestas, se puede inferir que la transformación de la universidad por la que se pronuncian gira en torno a los siguientes puntos.

Función social de la universidad. Debe dejar de ser reproductora de la ideología dominante, para convertirse en agente de cambio.

Objetivos. La formación de cuadros técnicos y profesionales está en caminata a que éstos desarrollen una práctica consciente y transformadora de su realidad.

Contenidos. Estos deben enfocarse desde una perspectiva multidisciplinaria, tomando en cuenta las condiciones de su surgimiento y la función que desempeñan en la sociedad.

Métodos de enseñanza. Se sugiere que la relación alumno-maestro, debe dejar de ser autoritaria de manera que se propicien espacios para la participación del estudiante, asimismo, el enciclopedismo y memorización, deben ser reemplazados por métodos más activos de aprendizaje.

Formas de evaluación. Ante una nueva forma de enseñanza, los métodos de evaluación basados en exámenes, deberán ser cambiados por criterios menos rígidos.

De manera esquemática agrupamos los lineamientos sugeridos en los dos eventos señalados, con la finalidad de tener un panorama más aproximado y con base en ello, hacer algunas observaciones.

En los elementos que conforman un plan de estudios, cabe aclarar en primer lugar que, aunque dichas propuestas concretan las líneas a seguir en una reforma universitaria, carecen de una fundamentación teórica; esto es, no señalan una teoría del aprendizaje, un modelo de plan de estudios, una propuesta didáctica. Son, como señalamos anteriormente, sólo lineamientos generales. Al parecer, los autores tenían claridad de lo que se necesitaba, el problema era de cómo y con qué plan de estudios se orientaría la reforma, bajo qué teoría de aprendizaje, etc.; esto implica que en la UAG se carezcan de líneas concretas de acción, como lo señala Wences:

" Necesitamos revisar a fondo, necesitamos transformar a -- fondo el contenido y la orientación de la enseñanza (...) aquí es donde todavía podemos decir que prácticamente la transformación de la universidad apenas se inició ..." (Wences Reza, 1980, p.11).

Pese a que este señalamiento se hace en 1980, ocho años después de haberse iniciado, en la práctica se implementaron actividades tales como: reforma a los planes de estudio que, como veremos, al analizarse se encontraron grandes deficiencias, lo cual no implica que sea mucho el avance, más bien se trata de acciones que se van corrigiendo en la práctica.

Asimismo, son estas acciones que en Guerrero se consideran como propias de un modelo de universidad-pueblo, como de una universidad crítica, democrática y popular.

Esta concepción de universidad fué el marco bajo el cual se orientó el quehacer educativo en toda la universidad. El bachillerato de manera particular sufrió modificaciones, las actividades rea-

lizadas, que en este trabajo denominamos como política educativa, - la cual abordaremos en el siguiente apartado.

## 2.- La política educativa del bachillerato en la UAG: 1972-1982.

Partiendo de la conceptualización de universidad crítica, democrática y popular, se derivaron políticas educativas específicas para cada nivel; en el bachillerato se trata de operativizar estos aspectos a través de lo siguiente.

Respecto a lo popular, en la década de 1972-1982 se da un crecimiento acelerado de la matrícula escolar producto de la política de puertas abiertas que se implementó. De seis preparatorias que existían en 1972, para 1982 el número ascendió a 36 preparatorias, 36 - grupos periféricos y los preparatorias populares se extendieron fuera del estado de Guerrero; una en Oaxaca, otra en Veracruz y una -- más en Puebla,<sup>(8)</sup> el número de estudiantes pasó de 3000 aproximadamente en el 72, a 37736 en 1982. Este crecimiento rebasa la capacidad de la UAG, como lo advierte Wences Reza en 1978 al decir que:

" No debemos impulsar una política de manera irresponsable. Por ejemplo, la política de puertas abiertas trae como -- consecuencia la necesidad de mayores recursos humanos y -- materiales, al aumentar de manera considerable el número de profesores, corremos el riesgo de vernos obligados a -- improvisarlos, siendo que una de nuestras necesidades encestrales ha sido preparar cuadros de docentes " (Rosalfo Wences Reza, 1978, p.5).

(8) La Ley Orgánica establece: " Para que un grupo popular o periférico pueda convertirse en preparatoria, se requiere un mínimo de 150 alumnos (pero a su vez) ninguna escuela preparatoria podrá tener más de dos mil alumnos " (Ley Orgánica, 1981, p.17). La diferencia entre periférico y preparatoria popular consiste en que el primero funciona como un anexo de una preparatoria, proporcionando la universidad validez a los estudios y subsidio; - en la segunda modalidad sólo otorga validez de estudios y poco material administrativo.

Desde luego la escasez de personal docente y planta física no son males exclusivos de la UAG y del proyecto universidad-pueblo, puesto que es un problema que se resiente en varias instituciones educativas; tampoco se manifiesta por primera vez en 1978; éste ha sido constante; pero en ese año se presenta agudizado por el crecimiento y por la falta de subsidio acorde a las necesidades.

Lo notorio de esta situación es que Wences reconoce en su discurso los riesgos de este crecimiento; pero en la práctica lo sigue impulsando durante todo su segundo período rectoril (1978-80) y continúa con J. Enrique González Ruiz (1980-83), aunque nuevamente en su informe se reconoce que:

" En torno a ese crecimiento de la población universitaria los inmuebles son insuficientes: hay saturación de grupos, no se cuenta con bibliotecas y laboratorios adecuados y - en muchos casos se trabaja en empalizadas, teniendo que soportar el sol, la lluvia, el viento " (J. Enrique González Ruiz, 1981, p.2).

Al inicio del proyecto universidad-pueblo, sus impulsores sostienen la tesis de que la masificación de la enseñanza no necesariamente implicaba el descenso del nivel académico (Wences Reza, 1984, p. 214) si además de abrir las puertas de la preparatoria a quien lo solicitara, se le proporcionaban los medios suficientes para sostenerse en ella. Con esta finalidad se crearon casas de estudiantes, comedores; se incrementaron el número de becas (cfr. cuadro p.10) - para los estudiantes de escasos recursos.

Estas medidas, aunque contribuyeron a que algunos estudiantes terminaran el bachillerato, fueron insuficientes<sup>(9)</sup> tomando en cuenta

(9) Se hace referencia a la cantidad de estudiantes beneficiados; - sería necesario otro estudio para analizar la calidad y las condiciones en que se otorgaron.

ta el número de estudiantes de preparatoria; pero además estaba el problema central, la falta de personal docente e infraestructura adecuada. Quienes más resintieron estas limitaciones fueron las escuelas pequeñas, que por su ubicación geográfica y número de estudiantes, fué difícil que contaran con una planta docente calificada<sup>(10)</sup> y con exclusividad para la universidad, por lo que tuvieron que recurrir a profesores de primaria y/o secundaria (que además de dos trabajos, tenían que impartir dos o más materias distintas) que eran pasantes y en el mejor de los casos titulados de normal superior; los pocos profesores que contaban con licenciatura, la mayoría era (y son) pasantes, sin mucha experiencia en la docencia.

Se dieron casos extremos en algunas escuelas (como el periférico Acapetlahuaya, por un tiempo) de recurrir al cura y al presidente municipal para cubrir algunas materias. Las consecuencias de esta política de puertas abiertas las señala González Ruiz en ese mismo informe, en el sentido de que:

" El bajo nivel académico constituye el talón de Aquiles de nuestro proceso democrático, si no avanzamos en la transformación académica, la política de puertas abiertas y el apoyo a estudiantes de escasos recursos sólo resuelve el problema cuantitativo de la demanda; pero no el cualitativo " (ibid., p.13).

En las condiciones en que se desarrolla el proyecto universidad pueblo, a nivel bachillerato, el problema cuantitativo se resuelve a medias, porque a pesar de no contar con cifras sobre la demanda de educación superior, por lógica se infiere que la UAG no podía --

(10) Se entiende por personal calificado, en este trabajo, a los profesores que mínimamente tuvieran estudios de licenciatura y conocieran el proyecto, con experiencia en la docencia en la materia que imparte, ya que por tratarse, según sus impulsores de una universidad alternativa, así se requería.

absorber a toda la población demandante.

Por otra parte, en los informes no se habla de otros problemas, tales como la deserción y la reprobación. Esto es, no se contempla el porcentaje de alumnos que deserta antes de terminar el bachillerato; tampoco se menciona el grado de reprobación que se da en cada materia, porque aún cuando la enseñanza sea deficiente, se dan causas de reprobación.

Estos son los rasgos del aspecto popular en el bachillerato según el proyecto universidad-pueblo; es necesario analizar el otro aspecto; el democrático, es decir, cómo se da la participación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones y aplicación de estos acuerdos.

El aspecto democrático se refiere a la participación de la comunidad universitaria, a través del cogobierno en la toma de decisiones y ejecución de los acuerdos emanados del H. Consejo Universitario respecto a la política educativa a seguir en la UAG en general y en cada uno de los niveles que imparte en particular.

A nivel bachillerato se da una estructura jerárquica en la cual la cúspide la constituye el H. Consejo Universitario, siguiendo el rector y en cada una de las escuelas el Consejo Técnico es la autoridad máxima seguida por el director y posteriormente el o los subdirectores, si los hay.

La vinculación entre una preparatoria y el H. Consejo Universitario se da a través de los consejeros universitarios (profesores y alumnos) quienes son los portadores de los resolutivos, peticiones o sugerencias que partan del Consejo Técnico y/o las bases.

En el artículo 54 del estatuto general de la UAG vigente, establece que:

" Los consejos técnicos son órganos legislativos y de vigilancia de cada facultad o escuela. Pero tendrán funciones ejecutivas en el caso de que no haya director o habiendo, no ponga en práctica los acuerdos tomados por el consejo universitario o por el mismo consejo técnico. Se integran con tres profesores elegidos más el director o quien haga sus veces y cuatro alumnos " (Ley Orgánica, 1980, p.28).

Su composición orgánica, requisitos para ser consejero técnico, duración en el cargo y procedimiento de elección, son similares a los del consejo universitario, de acuerdo al artículo citado el director de una escuela no posee el poder de decisión o ejecución, aunque funciona como presidente de dicho consejo. La ley orgánica en su artículo 18, establece como funciones de dicho consejo:

- I. Proponer preferentemente en terna ante el Consejo Universitario, la designación de director.
- II. Formular los planes y programas de estudio y de trabajo para someterlos a la aprobación del Consejo Universitario.
- III. Formular el proyecto de reglamentación correspondiente para efectos de la fracción I del artículo 11 de esta ley. (11)
- IV. Estudiar y dictaminar los proyectos o iniciativas -- presentadas por el rector, el director, los profesores o alumnos de las facultades, escuelas, institutos y centros " (Ley Orgánica de la UAG, 1980, p.9).

Cabe hacer una aclaración respecto a la fracción I, en la práctica, la elección de director se hace por votación, la comisión electoral califica las elecciones y si no hay impugnaciones el Consejo

(11) La fracción I del art.11, se refiere a: expedir el estatuto universitario, reglamentos y todas las normas relativas a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad, sin más limitaciones que los lineamientos generales marcados en esta ley.

jo Universitario ratifica al candidato electo. Otras funciones además de las señaladas en la Ley Orgánica, se establecen en el estatuto general.

Art. 61. Además de las funciones señaladas en el art.18 de la Ley Orgánica, los consejos técnicos son competentes para:

- I. Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario y del rector que afecten a la facultad, escuela, instituto o centro de que se trate. Dichas observaciones... (sólo) producirán el efecto de someter el asunto de la reconsideración del Consejo Universitario.
- II. Imponer sanciones a quienes incurran en causas de responsabilidad en los términos de este estatuto.
- III. Programar y organizar ciclos de conferencias, seminarios y promociones culturales.
- IV. Elaborar oportunamente el presupuesto a ejercer en el siguiente año lectivo.
- V. Formular los planes y proyectos de trabajo y estudio, tres meses antes de discutirse o ponerse en práctica y presentarlos al Consejo Universitario en la sesión-inmediata que se celebre. Ningún plan podrá ponerse en práctica sin antes haberse aprobado por el H. Consejo Universitario.
- VI. Estudiar los proyectos e iniciativas presentados por el rector, el director, los profesores o los alumnos y dictaminar sobre los mismos por escrito, en término que no excederá de 15 días " (Estatuto General de la UAG, 1980, pp.28-29).

En esta extensa cita, hemos seleccionado de la ley orgánica y del estatuto general aquellos artículos y fracciones que hacen referencia a la participación o cogobierno de la comunidad universitaria, en las escuelas particularmente, y en la universidad en general.

A nivel bachillerato se da una diferencia entre lo que en el apartado anterior se denominó democracia formal (lo establecido en la ley orgánica, el estatuto general, el reglamento escolar, el re-

flamento de derechos estudiantiles) y la práctica, porque no siempre se observa un cabal cumplimiento de la primera.

Esto hace que la legislación se vuelva inoperante y sea utilizada únicamente como escudo. Si una fracción minoritaria en una asamblea de profesores propone determinado proyecto de trabajo, éste no es aprobado, se rechaza por consigna, independientemente de que sea viable o beneficie a la institución.

En cuanto a la participación estudiantil, éstos tienen acceso de acuerdo a la legislación, a todas las instancias de gobierno; pero de manera varecida a los profesores (en la administración y el sindicato), algunos se agrupan en torno a las organizaciones políticas y los que no militan, son atraídos por los profesores o estudiantantes hacia determinada línea.

En otras palabras, la toma de decisiones está determinada por la correlación de fuerzas que se den entre organizaciones políticas; de ahí que muchos proyectos sean desechados aunque sean congruentes con la situación de la UAG, y otros sean aprobados, aún siendo inoperantes.

No es práctica común que los consejos técnicos cuestionen alguna propuesta o acuerdo del consejo universitario, generalmente son acuerdos tomados de manera vertical. El rector propone y como tiene mayoría, se aprueba; algo similar sucede con los consejos técnicos y el director.

Este verticalismo se refleja (como se verá en el siguiente aspecto) en la relación de profesor-alumno, aún cuando en el reglamento escolar se implemente un nuevo sistema de créditos que consista en eliminar las materias seriadas que impidían (si el estudiante reprochaba la inmediata anterior) inscribirse en el siguiente semestre.

En este nuevo reglamento, si un alumno reprueba una materia (Matemáticas I, por ejemplo), puede inscribirse en los semestres posteriores y presentarla en examen extraordinario (siendo dos periodos-por semestre) durante los tres años que permanece en la escuela o - un año después; pero además:

" Con el nuevo sistema de créditos se abre la posibilidad - de que un alumno dedicado al estudio pueda cursar un ciclo educativo en menos tiempo del señalado reglamentariamente " (Reglamento escolar, 1980, p.45).

Esta disposición permite que un estudiante pueda terminar su bachillerato en dos años como mínimo, así como, en caso de salir irregular, tiene un año más para regularizarse.

Otra forma de participación de estudiantes se establece en el - reglamento de derechos estudiantiles, en el cual se dice en el primer artículo, que:

" La federación estudiantil guerrerense es el organismo que, en ejercicio de las facultades que le confieren los artículos 18, fracción III de la ley orgánica y 68 fracción I-IV del Estatuto General de la Universidad Autónoma de Guerrero, han creado para que los represente y defienda " (Reglamento de derechos estudiantiles, en Legislación vigente, 1980, p.69)(12)

Además de la participación que tienen los estudiantes en los - consejos universitarios y técnico, las autoridades reconocen a la - Federación estudiantil de Universitarios Guerrerenses (FEUG) como un organismo con capacidad jurídica dentro de la universidad, para intervenir en favor de los estudiantes y en la toma de decisiones, de

(12) El artículo 18 y la fracción IV de la Ley Orgánica, se encuentran en la cita de las funciones del consejo técnico; respecto al artículo 68, fracción I-IV del Estatuto General, hay un error porque, se refiere a la designación de jefes, directores-de departamento y no tiene fracciones.

manera parecida al sindicato de trabajadores académicos, de intencionalidad y administrativos.

En cuanto a la participación en lo académico, el artículo cuarto de este reglamento, otorga la capacidad a los estudiantes de que en los concursos de oposición, éstos puedan votar (en función de una práctica frente al grupo por los profesores aspirantes) en pro o en contra de los aspirantes, otorgándole a este voto un 40% como mínimo de la calificación total.

El artículo quinto señala que:

" Los estudiantes participarán en la elaboración, discusión y transformación de los planes y programas de estudio de las facultades y escuelas " (idem.).

Las disposiciones antes anunciadas, aunque a nivel de legislación, abren las posibilidades de participación; sin embargo, en la práctica se restringen, porque si se toma en cuenta que a nivel bachillerato, sobre todo en los dos primeros años, el estudiante desconoce el plan de estudios y las implicaciones que puede tener en la formación, es difícil que pueda aportar por sí mismo, propuestas alternativas para la elaboración de un nuevo plan de estudios.

A este nivel, la participación se da en situaciones de menor trascendencia, tales como la designación de becas por votación, elección de representantes y director (emitiendo su voto, consciente o manipulado), consejeros, etc.

La observancia de estos dos aspectos (popular y democrático), está en función del grado de elaboración y asimilación que tenga la comunidad universitaria (de acuerdo al deber ser que establece la institución), que a su vez, tiene su base en la concepción del aspecto crítico, en el cual se delinearán la actitud de la universidad hacia la sociedad y el tipo de conocimientos a impartir para la for-

mación de egresados en los distintos niveles existentes, para ser congruentes con dicha concepción (que se tenga de la universidad y su función que debe cumplir en la sociedad).

Este aspecto a nivel bachillerato, se concretiza en lo que las autoridades universitarias señalan como la calidad de la educación, en la cual se incluye la práctica docente, la revisión de contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, todo ello considerado en el plan de estudios.

La problemática que se observa es la constante búsqueda de un plan de estudios que corresponda al proyecto global de la universidad popular, democrática y crítica.

Si en los dos aspectos anteriores se dan unos planteamientos firmes, en este último, como ya hemos señalado, los impulsores de este proyecto no tienen claridad sobre cómo debe ser una universidad crítica. Esto repercute en la elaboración del plan de estudios, como lo señala Wences, en su informe de 1973:

" Se transformó radicalmente el plan de estudios de la escuela preparatoria, incorporándose por primera vez materias como materialismo dialéctico, materialismo histórico, economía política, lógica dialéctica, historia social y económica (Universal, de América Latina y México), etc. a los planes de estudio " (Wences Reza, 1984, pp.1-8).

La transformación mencionada es un intento de adecuar al proyecto universidad-pueblo, el plan de estudios de la preparatoria, a través de la incorporación del " marxismo ". Esta transformación se da prematuramente, en primer lugar, porque a un año de haberse iniciado el proyecto éste aún no se define con precisión y por lo tanto, el plan de estudios tiene por fuerza que carecer de una fundamentación teórica y una metodología que permitiera elaborar un plan diferente al existente.

Por otra parte, en cuanto a la viabilidad de dicho plan, aún -- cuando se tratara realmente de una propuesta diferente, en tan poco tiempo era imposible contar con una infraestructura adecuada (sobre todo por el crecimiento acelerado de la matrícula escolar), ni con profesores que pudieran aplicarlo. La explicación más creíble para este cambio tan rápido, se encuentra en el análisis que hace Olac Fuentes cuando señala que:

" En los años de arriba a la dirección de las instituciones la izquierda radical era partícipe de un clima ideológico eufórico y optimista cuya base era la creencia de la viabilidad cercana de una transformación social profunda en el país por la movilización de masas y la crisis del sistema político..." (Olac Fuentes en Cuadernos de crítica, -1986, p.13).

Bajo esta perspectiva, el marxismo serviría como un medio para motivar al estudiante a ser un activista y luchar no sólo en las escuelas; sino a nivel popular, sobre todo, cuando en ese tiempo en Guerrero tiene presencia la guerrilla.

El activismo político desplaza a la actividad académica y a la revisión minuciosa del plan de estudios, se introdujo un marxismo -- sin contar con marxistas, en el mejor de los casos los profesores eran activistas de alguna organización.

Bajo esta dinámica, la preocupación por mejorar el plan de estudios permanece latente, sólo hasta 1977 Arquímedes Morales Carranza, en su tercer informe dice haber estado impulsando:

" Una revisión crítica de los programas y su progresiva sustitución por ' cartas descriptivas de curso ' que serán elaboradas conjuntamente con los profesores de área. Actualmente se están revisando los siete programas de primer semestre de las preparatorias " ( Arquímedes Morales-C., 1977, p.8). El subrayado aparece en el original.

Este rector trata de enfocar la elaboración de programas a través de la tecnología educativa, en esta cita se hace patente la carencia de una propuesta nueva sobre planes y programas; esta iniciativa no se termina, ya que Wences en su segundo período informa:

" Desde hace seis años la UAG ha venido insistiendo en su afán de transformarse en una Universidad-Pueblo o popular, la que desde luego no ha sido perfectamente diseñada; sino bosquejada en algunos aspectos y en otros sóloamente enunciada " (Rosalío Wences R., 1978, p.5).

A pesar de tener seis años el proyecto, aún existe la incertidumbre de lo que debe ser una universidad popular, sin embargo se dice que:

" Es imperioso transformar los planes y programas de estudio, eliminando la repetición de contenidos en cursos que debieran ser distintos, todavía hay programas que abordan una y otra vez la misma temática para materias que presentan tan obvias diferencias entre sí, como filosofía I y II, economía política, sociología, historia social y económica, universal, de América Latina y México " (Rosalío Wences R., 1979, p.24).

Esto implica dos cuestiones: la ruptura con la iniciativa de Morales Carranza y el reconocimiento de las fallas del plan 74.

Para echar a andar la reforma se designó a una comisión formada por profesionistas de diferentes carreras, no relacionadas directamente con la educación (un historiador, un ingeniero agrónomo, un licenciado en derecho, etc.) que, aunque siendo conocedores de la problemática de la universidad, carecían de elementos teórico-metodológicos sobre elaboración de planes de estudio.

Esta comisión tendría a su cargo analizar y elaborar una propuesta de un nuevo plan de estudios. El informe que esta comisión presentó al consejo universitario dice:

" A pesar de los avances democráticos en la UAG, las estructuras académicas y administrativas, los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza y los programas de extensión e investigación no corresponden a la situación actual y a la concepción que los universitarios tienen de la institución y el papel que ésta debe jugar en el cambio social " (Rosalfo Wences R., 1980, p.10).

La crítica se extiende a toda la universidad en su conjunto. Cabe hacer notar una situación, se trata de una afirmación de la comisión: si en los informes se dice que en algunos aspectos el proyecto apenas ha sido esbozado, la interrogante que surge es: ¿ con base en qué se determinó que la UAG en ese momento ya no respondía a la concepción que los universitarios tenían de ella y al papel que le corresponde jugar en la transformación de la sociedad ?

Más bien se trata de valoraciones sin una fundamentación seria.

Respecto al nivel medio superior, la comisión mencionada divide su análisis en los aspectos de docencia, investigación y extensión. Al referirse a la docencia las conclusiones señalan que:

- " 1.- El plan vigente ya no corresponde totalmente a los avances habidos en nuestras concepciones de Universidad-Pueblo.
- 2.- Predomina la enseñanza teorizante y fomentadora del individualismo.
- 3.- Desvinculación de la enseñanza con la investigación y la extensión.
- 4.- Se nota la ausencia de criterios técnicos en la elaboración del plan y los programas de estudio, lo cual se refleja en:
  - a) Objetivos determinados en la incongruencia entre tiempos, contenidos y otras deficiencias.
  - b) No hay ejes de continuidad entre materias afines y consecuentes, reflejándose que hay aislamiento entre las áreas.
  - c) Existen materias sin justificación, en tanto que faltan otras que deberían estar.

- d) Lo anterior en conjunto, provoca repetición en contenidos en diferentes materiales (sic) del plan " (ibid.,pp.10-11).

Otra de las críticas a los planes de estudio de las universidades y de la UAG en particular, se refiere a que:

" ... son copias o adaptaciones de las otras instituciones del país que a su vez, en muchos casos, son copias de otros países ... (y) no contemplan la programación por áreas, sino que están elaboradas por asignatura " (idem.).

Sobre el método de enseñanza se cuestiona que:

- " a) Es parcial porque casi exclusivamente se basa en lo -- que se pueda enseñar en el aula, independientemente de la práctica de los estudiantes y su realidad circundante.
- b) Es primordialmente vertical y dogmática, propiciándose que se tenga la autoridad y conocimiento del profesor como únicos y totales. Así como se toman completos e inmutables los contenidos de los libros de texto y la obediencia sumida (sic) de los alumnos, como condición para la enseñanza.
- c) Es repetitiva y jerárquica, ya que el alumno repite, -- generalmente memoriza, los conocimientos vertidos por los maestros, que a su vez han memorizado del texto.
- d) Estos métodos propician la educación domesticada y despersonalizante que se opone al proyecto de Universidad Pueblo " (ibid.,p.13).

De estas conclusiones podemos hacer algunas observaciones; en -- primera, el plan por asignatura (como veremos en el capítulo siguiente), reviste estas características, por lo cual no se puede esperar que la práctica educativa sea tan diferente; segunda, la comisión realiza en un mes este análisis, por la premura y las limitaciones de la misma, tiene como resultado que las conclusiones tengan poco fundamento, claridad y precisión; tercera, con estas características es de esperarse que para elaborar una nueva propuesta de

plan de estudios, se realizara por las autoridades de la UAG, un análisis exhaustivo de las necesidades del estado de Guerrero y de la sociedad en su conjunto sobre el tipo de bachiller que se requería, de los estudiantes y de las propuestas teórico-metodológicas existentes; sin embargo, en ese mismo año:

" Se aprobó la tira de materias del primer semestre y se acordó impulsar la discusión de distintos proyectos de nuevos planes y programas de estudio " (idem.).

La improvisación<sup>(13)</sup> vuelve a emplearse como en las ocasiones anteriores, así como el procedimiento de cúpula, puesto que, aunque se aprueba en el H. Consejo Universitario, se desliga de la opinión de las bases. Esto tiene como consecuencia lógica un plan confuso.

En cuanto a la metodología, no se parte de una propuesta elaborada con anterioridad y de manera acabada; sino que se van aprobando las materias de manera paulatina<sup>(14)</sup> por las contradicciones existentes entre las fuerzas o grupos políticos que existen en la universidad.

De esta manera se explica que se empieza la reforma en 1980 y se conforme y apruebe por el Consejo Universitario hasta 1981. La aplicación de esta reforma tampoco tiene consenso entre las organizaciones políticas, por lo cual, como lo señala González Ruiz:

(13) M. García Cerros relata en una entrevista, que en el consejo se discute y aprueban las materias de acuerdo a la visión e intereses de los consejeros, no de las bases, ni de estudios hechos para tal efecto: entrevista hecha a Mario García Cerros, julio de 1988.

(14) En el año de 1981, se aprobaron las tiras de materias del segundo (11 de febrero) y tercer (12 de junio) semestre. No se tiene información sobre la aprobación de las materias de los otros semestres. Srta. del H. Consejo Universitario. Actas y acuerdos del honorable consejo universitario de la Universidad Autónoma de Guerrero, 1981, UAG, Chilpancingo, Gro., 1983, pp. 20 y 54.

" No obstante el gran esfuerzo que hicimos, posiciones políticas determinaron que la mitad de las preparatorias de la UAG siguieran funcionando con el plan antiguo. Reconocemos autocríticamente que en 1980 no concitamos la participación de la mayoría de los maestros, que son quienes - en la práctica aplican cualquier nuevo plan. Decidimos entonces retomar este esfuerzo y planteamos al H. Consejo Universitario realizar encuentros de abajo hacia arriba. Primero en cada preparatoria, grupo periférico y popular, luego por región y al final, una estatal " (Enrique González Ruiz, 1981, p.14).

Este procedimiento aunque aceptable (retoma a las bases), sigue careciendo de una evaluación sistemática y de un grupo interdisciplinario, con personal capacitado para realizar esta tarea. Los puntos a analizar comprendieron:

" ... el perfil del egresado de preparatoria; las técnicas de enseñanza-aprendizaje; los métodos de evaluación; bibliografía por áreas; metodología para el diseño curricular; creación y reglamentación de las academias (...); la búsqueda de la profesionalización de la enseñanza a este nivel " (idem.).

Por los aspectos que abarca y la forma como se propone realizar, este análisis es más completo y culmina con una propuesta de plan de estudio por área; empero, no es aprobada y se vuelve al plan de estudios 1981, echando por la borda todo el trabajo realizado.

La política educativa, en esta constante, se caracteriza por -- continuos avances y retrocesos, se elaboran algunas propuestas que al no tener aprobación en el H. Consejo Universitario, se desechan. En la actualidad siguen existiendo dos planes de estudio en las preparatorias de la UAG, el de 1973 y el de 1981, éste último con algunas modificaciones.

No existe una evaluación sistemática de ambos. Si se retoma el plan 81 para este trabajo es, porque a pesar de los errores en su --

fundamentación y metodología, representa el modelo más avanzado del bachillerato en la UAG.

En síntesis, el aspecto crítico se trata de conceptualizar, como vimos en el apartado anterior (la conceptualización del proyecto Universidad-Pueblo), a partir de fuerzas externas, adaptándolo a la situación de la UAG y operativizándolo en un nuevo plan de estudios.

Todo lo anterior comprende los rasgos más sobresalientes de la política educativa del bachillerato en la UAG, misma que sirvió de fundamento para la reforma del plan de estudios 1981. La forma en que fue plasmada en dicho plan se abordará en el siguiente capítulo.

## CAPITULO II

### ANALISIS DEL PLAN 81 DEL BACHILLERATO EN LA UAG

En el capítulo anterior se trabajó con el proyecto Universidad-Pueblo, la conceptualización que de él se ha hecho por las autoridades universitarias y la política educativa en el bachillerato, impulsada bajo los lineamientos de dicho proyecto. Asimismo, se dijo que la reforma al plan 74 es una forma de concretizar uno de los aspectos de dicha política. En este capítulo analizaremos el plan de estudios 81, producto de la reforma, con los procedimientos que a continuación mencionamos.

Se parte de que en los discursos de las autoridades académicas, administrativas y sindicales, así como en los documentos internos consultados para este trabajo, se habla de planes de estudio, omitiendo el concepto de currículum, tal vez por desconocimiento o por razones que no entran en los objetivos de este trabajo, investigar a fondo; sin embargo, dada la importancia que ha adquirido<sup>(15)</sup> y por que en este capítulo trabajaremos con el plan de estudios, es necesario especificar el significado y manejo que le daremos a este concepto.

De hecho, de aquí se desprende la metodología a seguir en todo el capítulo, puesto que partiendo de la aceptación de que el currículo encierra una parte importante del quehacer educativo de una institución y por tanto una definición acabada aún no se construye; se parte de una definición tentativa que permita tener una aproxima

(15) El artículo de Fenti (1988), el de Edgar González (1988), el de Alicia de Alba (1988) y otros más, dan cuenta de la gran difusión y producción de materiales que se han generado en este campo, lo que no implica, como lo señala Pansza (1987) que deje de ser un término polisémico.

ción a la problemática del currículo en sus tres dimensiones, a partir de las cuales se le puede analizar.

En este sentido la referencia está encaminada a considerar la existencia de:

" ... (el) currículo formal, es decir, la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera, en el llamado plan de estudios, dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social. El currículo vivido o real, esto es, a la puesta en marcha en la cotidianidad de este plan de estudios, con todas las instancias que intervienen, como son la administrativa, la docente, la institucional, etc. El currículo oculto, o sea a los elementos ideológicos implícitos en cualquier currículo " (Isabel Galán G. y Dora Elena Marín, 1985, pp.27-28).

De acuerdo con las autoras, esta división responde a las necesidades metodológicas para su análisis, puesto que en la realidad no existen fronteras claramente delimitadas entre estas dimensiones. Tampoco se dan momentos secuenciales en su presentación. Aquí radica la importancia de precisar el objeto de estudio de manera que permita resaltar en un primer plano a dicho objeto, relegando (aunque en la realidad no lo estén) a las otras dimensiones.

Por lo anteriormente dicho, en este capítulo trabajaremos con el currículo formal o plan de estudios<sup>(16)</sup> de acuerdo a la definición de la cita anterior. El manejo en el análisis de estos elementos está encaminado a una caracterización global del plan de estudios de acuerdo a la semejanza con alguno de los modelos existentes; siguiendo para ello, los lineamientos que establece Pansza cuando afirma:

---

(16) No se desconoce la importancia que tiene el currículo vivido y el oculto en el quehacer educativo, sólo que por su amplitud y complejidad rebasa los objetivos de este trabajo.

ción a la problemática del currículo en sus tres dimensiones, a partir de las cuales se le puede analizar.

En este sentido la referencia está encaminada a considerar la existencia de:

" ... (el) currículo formal, es decir, la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera, en el llamado plan de estudios, dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social. El currículo vivido o real, esto es, a la puesta en marcha en la cotidianidad de este plan de estudios, con todas las instancias que intervienen, como son la administración, la docente, la institucional, etc. El currículo oculto, o sea a los elementos ideológicos implícitos en cualquier currículo " (Isabel Galán G. y Dora Elena Marín, 1985, pp.27-28).

De acuerdo con las autoras, esta división responde a las necesidades metodológicas para su análisis, puesto que en la realidad no existen fronteras claramente delimitadas entre estas dimensiones. Tampoco se dan momentos secuenciales en su presentación. Aquí radica la importancia de precisar el objeto de estudio de manera que -- permita resaltar en un primer plano a dicho objeto, relegando (aunque en la realidad no lo estén) a las otras dimensiones.

Por lo anteriormente dicho, en este capítulo trabajaremos con el currículo formal o plan de estudios<sup>(16)</sup> de acuerdo a la definición de la cita anterior. El manejo en el análisis de estos elementos está encaminado a una caracterización global del plan de estudios de acuerdo a la semejanza con alguno de los modelos existentes; siguiendo para ello, los lineamientos que establece Pansza cuando afirma:

(16) No se desconoce la importancia que tiene el currículo vivido y el oculto en el quehacer educativo, sólo que por su amplitud y complejidad rebasa los objetivos de este trabajo.

" El criterio para determinar si un currículo es tradicional, tecnocrático o crítico; está delimitado por la visión global que se tenga sobre éste, así como la forma de concebir: ciencia y conocimiento, hombre, aprendizaje y papel docente y la instrumentación del proceso de aprendizaje " (Margarita Pansza, 1987, p.23).

Al retomar el criterio que maneja la autora, como lineamiento general, permite, por una parte, adoptar una actitud flexible en el sentido de incluir o excluir alguno (s) de los elementos señalados en la cita, según su existencia o ausencia en el referente empírico y por otra, esclarecer el manejo de dicho criterio.

Concretando lo anterior, en este trabajo abordaremos los siguientes subcapítulos, en el orden estipulado.

- Antecedentes de la reforma del 81 del plan de estudios del bachillerato en la UAG. Aquí se trata de un seguimiento histórico del plan de estudios, partiendo del existente antes del proyecto Universidad-Pueblo, a través de una comparación de ambos; en su mapa curricular se podrá apreciar lo innovador del plan 74 respecto al anterior, al mismo tiempo que podremos ir estableciendo las diferencias observadas (por la comisión responsable de la elaboración del plan de estudios y por el que esto escribe), que a la vez se convirtieron en justificaciones de la reforma.
- La fundamentación teórica del plan de estudios. En este apartado analizaremos la concepción de realidad, sociedad, hombre, conocimiento y aprendizaje que implícita o explícitamente se manejan en el plan de estudios, debido a que a nuestro juicio y de acuerdo a la cita anterior, estos conceptos, sin importar el modelo, articulan a un plan de estudios, a la vez que concretizan las concepciones teóricas del proyecto educativo que lo sustenta. Por lo anterior, los resultados obtenidos nos permitirán establecer en un primer momento la relación existente entre el proyecto Universi -

dad-Pueblo y el plan de estudios.

- Los elementos que operativizan el plan de estudios. La concepción teórica de los conceptos que articulan a un plan de estudios, no hacen a éste operativo, para ello se necesita un nivel de concreción mayor, de ahí que su estructura interna se conforme de varios elementos que varían en número y características de un plan a otro. En el caso del plan 81 del bachillerato en la UAG, estos elementos son los objetivos, el perfil del bachiller y los contenidos; por ello nuestro análisis en este apartado se limitará a éstos en los términos siguientes.
- Los objetivos del bachillerato. Aquí tomaremos en cuenta los propósitos (deber ser) que como ciclo escolar dice pretender y las implicaciones que se tienen en la formación del estudiante.
- El perfil del bachiller. Este elemento se refiere a los rangos específicos que debe tener el egresado de este ciclo, en lo que a formación académica se refiere, después de haber cursado el plan de estudios.
- Los contenidos. Se refiere a la selección, organización y valoración de los contenidos con los cuales se pretende lograr la formación establecida en los objetivos y el perfil.

El análisis de estos elementos se realizará atendiendo la congruencia o incongruencia entre el discurso que se maneja como fundamentación del plan y lo que se concretó en el plan. Esto nos permitirá, primeramente, conocer la integración de estos elementos en el plan y de manera más general, la integración entre plan y proyecto educativo.

Para el desarrollo de este capítulo, tomaremos como fuente directa el documento que llamamos base y que se refiere al bachillerato en la UAG.

1.- Antecedentes del plan de estudios 81.

El plan de estudios del bachillerato<sup>(17)</sup> en la UAG ha tenido varias reformas, la más inmediata a la implementación del proyecto Universidad-Pueblo, se encuentra en el período rectoril de Jaime Castrejón Diez (asumió la rectoría de la UAG el 17 de enero de 1970), cuya política educativa giró en torno a dos ejes: " la preparación científica del estudiante y la vinculación con los problemas sociales " (Jaime Castrejón Diez, 1978, p.280) esta política se operativiza a través de lo que el autor citado llama, una reforma universitaria, dentro de la cual se encuentra:

" La creación de nuevas carreras y la descentralización de algunas escuelas y, una evaluación rigurosa por medio de un autoestudio " (ibid., p.281).

Los resultados del autoestudio y los acuerdos de Villa Hermosa<sup>(18)</sup>; condujeron a que en junio del 71 se reformara el plan de estudios, mismo que tendrá una duración de tres años y carácter terminal, formalmente se establecieron 18 ramas técnicas. En la práctica no se implementaron por la carencia de recursos materiales y personal, lo cual era lógico por la premura con la que se efectuó dicha reforma (de abril a junio) para aplicarse en septiembre de ese mismo año.<sup>(19)</sup>

(17) El bachillerato mismo antes de constituirse la Universidad del Sur (UAG después), constantemente había cambiado de lugar y nombre. (cfr. Jaime Castrejón Diez, 1978, pp.249-268).

(18) Reunión de la ANUIES realizada en abril de 1971 en Villa Hermosa, Tabasco, en la que se tomó, entre otros acuerdos, el plan de tres años para el bachillerato.

(19) En ese mismo año (noviembre) se reformó la Ley Orgánica de la UAG, que establece: el gobierno de la UAG debe ser el H. Consejo Universitario, formado por el 50% de consejeros alumnos y el otro 50% por consejeros profesores.

Las iniciativas de creación y descentralización quedaron inconclusas, lo mismo que la evaluación de la viabilidad del nuevo plan, porque aún no egresaba la primera generación cuando se desencadenaron los acontecimientos que culminaron con la renuncia de Castrejón Díez y el ascenso de la izquierda a la dirección de la UAG, cuya política educativa tuvo otras orientaciones.

Cuando Wences Reza tomó posesión como rector de la UAG (4 de mayo de 1982), se inicia la política de puertas abiertas y en 1974<sup>(20)</sup> se reforma el plan de estudios del bachillerato; esta reforma es la segunda en tres años, hecha para no variar, desde el escritorio de la comisión designada para tal efecto.

Vista desde otra perspectiva, esta reforma como la del 71, se hace de manera apresurada, porque en un período tan corto la izquierda estaba consolidándose como dirección, su acción estuvo encaminada a lo político, por tanto, se soslayó en ese tiempo la discusión y análisis cuyos resultados culminaran en un proyecto académico para el bachillerato.

Esto no quiere decir que no se hablara de educación, porque se decía buscar impulsar una educación democrática, crítica y popular; la situación fué que se descuidó el analizar las condiciones en que se encontraba el bachillerato en la UAG y en otras universidades del país; asimismo, las condiciones económicas, políticas y sociales de Guerrero y el país, para que con base en esto se formulara y una política educativa y un plan de estudios diferente al existente.

(20) Wences señala el año 73, en tanto que el documento base de la comisión dice que en febrero del 74 la reforma fué aprobada por el Consejo Universitario. Aquí se retoma la última fecha, por considerar que en el 73 se inició y se aprobó en el 74.

Algunas de las causas por las que no se hizo dicho análisis, -- son la carencia de recursos económicos que es una constante en el proyecto; las limitaciones propias de sus impulsores: las presiones y pugnas internas y externas (ver Cap. I) y la carencia de propuestas teórico-metodológicas de modelos de plan de estudios alternativos a los existentes. (21)

Ahora bien, si esta reforma que en un tiempo se llamó transformación radical del plan de estudios (Wences, 1984) se dió en las condiciones señaladas, cabe preguntar ¿cuáles son las innovaciones -- que presenta el plan 74 respecto al 71 ?. Hemos dicho que no existen análisis curriculares cuyos resultados permitan responder a esta interrogante, por ello, tenemos que recurrir primero a la elaboración de un cuadro comparativo de ambos planes para que a partir -- de este cuadro, podamos establecer las diferencias y semejanzas entre dichos planes e ir elaborando algunas conclusiones sobre las -- innovaciones que presenta.

---

(21) Al respecto Díaz Barriga (1983, pp.11-16) afirma que en la década de los setentas se empiezan a generar algunas propuestas de plan, alternativas a la tecnología educativa el modelo por signature; pero éstas se encuentran en período de conformación y difícilmente se podían retomar en la UAG.

En este cuadro se emplean dos columnas, la de la izquierda corresponde al plan 71, en tanto que la columna de la derecha al plan 73. (22)

Primer Semestre

<u>Plan 71</u>		<u>Plan 73</u>	
<u>Materias</u>	<u>Hrs./sem.</u>	<u>Materias</u>	<u>Hrs./sem.</u>
1.- Matemáticas I	5	1.- Matemáticas I (Conj. y repaso de álgebra)	5
2.- Historia Univ.	4	2.- Taller de Lect. y Red.	4
3.- Español I	5	3.- Literatura Univ.	4
4.- Teoría del conoc.	4	4.- Filosofía (Materialismo dialéctico)	4
5.- Literatura Univ.	4	5.- Técnicas de Inv. Cient.	3
6.- Idioma	<u>4</u>	6.- Taller de arte (act. arts.)	3
	26	7.- Idioma I (inglés o francés)	<u>5</u>
			28

En este semestre, las materias marcadas por los números 2, 3, y 4 del plan 71, son reemplazadas por las materias 2, 4, y 5 del plan 73; se agregó una de carácter artístico; de seis materias aumenta a siete; predomina el criterio de asignar más número de horas a determinadas materias.

Segundo Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	<u>(pre-req.)</u>	<u>Horas</u>
1.- Matemáticas II	5	1.- Matemáticas II (Geom. y Trigonometría)	I-1	5
2.- Física I	5	2.- Taller de Lect. y Red.	I-2	4
3.- Español II	5	3.- Literatura Iberoam.	I-3	4
4.- Lógica	5			

(22) En la columna de prerrequisitos del plan 73, el número romano se refiere al semestre y el arábigo a la materia antecedente.

Segundo Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	<u>(pre-req.)</u>	<u>Horas</u>
5.- Literatura Esp.	3	4.- Filosofía (Materialismo hig tórico)	I-4	4
6.- Idioma	<u>3</u> 26	5.- Economía Política	I-5	4
		6.- Sociología Comparada	I-6	3
		7.- Idioma II (inglés o francés)	I-7	<u>4</u> 28

En este semestre sólo permanecen en el nuevo plan las materias 1, 4 y 6, el resto son reemplazadas y se agrega una más. El dato nuevo que aparece es que en el plan 73, se establece como prerrequisito para poder cursar las materias respectivas al segundo semestre, el haber cursado la materia anterior que se señala en la columna correspondiente. Esto se extiende hasta el sexto semestre para las materias consideradas como seriadas.

Tercer Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	<u>(pre-req.)</u>	<u>Horas</u>
1.- Matemáticas III	5	1.- Matemáticas III (Geometría analítica)	II-1	5
2.- Física II	5	2.- Física I	II-1	5
3.- Historia de Méx.	4	3.- Química (Inorgánica)		4
4.- Psicología I	4	4.- Filosofía III (Lógica dia- léctica)	II-4	4
5.- Ética	4	5.- Biología I		4
6.- Idioma	<u>4</u> 26	6.- Historia Económ. y Soc. Univ.	II-4	4
		7.- Idioma III (ing. o fran- cés)	II-7	<u>3</u> 29

En este semestre permanecen las materias 1, 2 y 6 (aunque en el plan nuevo aparece como Física I); el resto son sustituidas por otras diferentes.

Quarto Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	(pre-req.)	<u>Hrg.</u>
1.- Matemáticas IV	5	1.- Estadística I		4
2.- Química I	5	2.- Física II	III-2	5
3.- Biología I	5	3.- Química II (Orgánica)	III-3	5
4.- Introd. a la Soc.	4	4.- Problemas de la Educ. Sup. en México.		3
5.- Estética	3	5.- Biología II	III-5	5
6.- Idioma	<u>4</u>	6.- Historia Econ. y Soc. de América Latina (Mod. y C.)	III-6	4
	26	7.- Idioma IV (ing. o franc.)	III-7	<u>3</u>
				29

Se conservan las materias 2,3 (aunque en el plan 71 aparecen como Química y Biología I) y 6, el resto se sustituye por otras materias, dos de ellas (1 y 4) no tienen antecedentes.

Quinto Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias Co-</u> <u>munes</u>	(pre-req.)	<u>Hrg.</u>
1.- Matemáticas V	4	1.- Geografía Econ. Univ.		4
2.- Psicología II	4	2.- Psicología		4
3.- Biología II	5	3.- Historia Econ. Soc. de México.	IV-6	<u>4</u>
4.- Gramática Hist.	3			12
5.- Geografía	3			
6.- Química II	5			
7.- Historia Comp.	<u>3</u>			
	27			

Aquí se encuentra una diferencia mayor, porque además de las materias señaladas, en el plan 71 aparecen todas como tronco común para todos los bachilleratos, mientras que en el plan 73 únicamente tres materias tienen esta característica. Para mayor claridad, en lo sucesivo se presentan las del sexto semestre del plan 71, ----

de acuerdo a los bachilleratos y en el plan 73, se agregarán las - del quinto semestre que pertenecen al bachillerato correspondiente.

Bachillerato Físico-Matemático

<u>Sexto Semestre</u>		<u>Quinto Semestre</u>	
<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u> (pre-req.)	<u>Horas</u>
1.- Matemáticas VI	5	4.- Matemáticas IV (Cálc. Dif.)	
2.- Dibujo Constr.	3		III-1 5
3.- Física III	5	5.- Dibujo Constr.	5
4.- Estadística	5	6.- Lógica Simb.	III-4 3
5.- Lógica Simb.	5		13
6.- Seminario	$\frac{2}{25}$	<u>Sexto Semestre</u>	
		<u>Materias</u> (pre-req.)	<u>Horas</u>
		1.- Matemáticas V (Cálc. Integ.)	V-4 5
		2.- Dibujo Topográfico	V-5 3
		3.- Física III (Temas selec.)	IV-2 5
		4.- Topografía (teoría y práctica)	V-5 6
		5.- Matemáticas VI (Temas selec.)	V-4 3
		6.- Seminario de Prob. Soc. y Econ. de México	$\frac{4}{26}$

En el plan 73 se observa que desde el quinto semestre se busca una especialización de acuerdo a la inclinación vocacional del estudiante, asimismo, se dan como ramas terminales la materia de Dibujo Constructivo en quinto y Dibujo Topográfico y Topografía en sexto semestre.

Bachillerato de Ciencias Químico-Biológicas

<u>Sexto Semestre</u>		<u>Quinto Semestre</u>	
<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	(pre-req.) <u>Horas</u>
1.- Física III	5	4.- Matemáticas IV (Cálc. Dif.)	III-1 5
2.- Química III	5	5.- Química III	IV-3 4
3.- Biología III	3	6.- Etimologías Griegas y Latinas	4
4.- Anatomía, Fisiol. e Higiene	5	7.- Botánica	IV-5 <u>4</u>
5.- Lógica Simbólica	5		17
6.- Seminario	<u>2</u>	<u>Sexto Semestre</u>	
	25	<u>Materias</u>	(pre-req.) <u>Horas</u>
		1.- Matemáticas V (Cálc. Integ.)	V-4 5
		2.- Química IV (Temas selec.)	V-5 5
		3.- Zoología	V-7 5
		4.- Física III (Temas selec.)	IV-2 5
		5.- Anatomía, Fisiol. e Higiene	5
		6.- Seminario de Prob. Soc. y Económ. de México	<u>4</u>
			29

Sólo tres materias del plan 71 son reemplazadas en el nuevo y - ambos son únicamente propedéuticos.

Bachillerato Económico-Administrativo

<u>Sexto Semestre</u>		<u>Quinto Semestre</u>	
<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	(pre-req.) <u>Horas</u>
1.- Idioma	3	4.- Matemáticas IV (Cálc. Dif.)	III-1 5
2.- Economía	5	5.- Principios de Contab.I	5
3.- Práctica Admtva.	4	6.- Métodos y Técnicas de la Investigación Social	<u>4</u>
4.- Administración	5		14
5.- Prob. Soc. Econ. de México	3		

Sexto Semestre

<u>Materias</u>	(pre-req.)	<u>Horas</u>
1.- Matemáticas V (Cálc. Dif.)	V-4	5
2.- Economía Política II	II-5	5
3.- Principios de Contabilidad II	V-5	4
4.- Principios Fund. del Derecho		4
5.- Organización de Oficinas		4
6.- Seminario de Prob. Soc. y Económ. de México		<u>4</u>
		26

En este bachillerato ofrece opciones terminales el plan 71, en el plan 73 las opciones son las materias 3 y 5.

Bachillerato de Ciencias SocialesSexto Semestre

<u>Materias</u>	<u>Horas</u>
1.- Introd. a la Economía	5
2.- Historia de las Doctr. Filos.	5
3.- Prob. Soc. y Económicos de Méx.	5
4.- Principios Fund. del Derecho	5
5.- Latín	<u>5</u>
	25

Bachillerato de Humanístico SocialesQuinto Semestre

<u>Materias</u>	(pre-req.)	<u>Horas</u>
4.- Historiografía General		5
5.- Etimologías Grieg. y Latinas		4
6.- Métodos y Técnicas de la Investigación Social		<u>4</u>
		13

Sexto Semestre

<u>Materias</u>	(pre-req.)	<u>Horas</u>
1.- Economía Política II	II-5	5
2.- Prin. Fund. del Derecho		4
3.- Estética		4
4.- Ética		4
5.- Doctr. Filosof. Contemp. III	III-4	4
6.- Semin. de Prob. Soc. y Económicos de México		<u>4</u>
		25

En el plan 71 aparecen separados los bachilleratos humanísticos y sociales, en el otro se fusionan, de manera que se ofrecen 4 bachilleratos únicamente, en tanto que en el primero son 6. Este bachillerato es propedéutico.

Bachillerato de:

<u>Humanidades Plan 71</u>		<u>Agricultura Plan 71</u>	
<u>Materias</u>	<u>Horas</u>	<u>Materias</u>	<u>Horas</u>
1.- Historia de las Doctr. Filos.	5	1.- Física III	5
2.- Historia de la Cultura	5	2.- Matemáticas VI	5
3.- Teoría del Conocimiento II	3	3.- Química III	5
4.- Formación de las Ciencias	5	4.- Biología	5
5.- Técnica Liter.	5	5.- Lógica Simbólica	5
6.- Seminario	$\frac{2}{25}$		

Observando los mapas curriculares de ambos planes de estudios, las conclusiones que podemos elaborar son las siguientes:

La llamada transformación radical del plan de estudios de la preparatoria, consistió en introducir algunas materias y suprimir otras; remover de semestre a otras más; introducir cursos de marxismo, establecer la seriación de materias; dejar en quinto semestre tres materias como tronco común y el resto adecuarlo al bachillerato correspondiente. (23)

(23) Aquí el bachillerato se presenta confuso en cuanto a su significado. Por aclarar, cuando se trate de materias del sexto semestre, se entiende como propedéutico, en un contexto más amplio, como ciclo de enseñanza.

El número de bachilleratos (sexto semestre) se reduce a cuatro, tienen diferentes cargas de horas semanales, asimismo, algunas pueden considerarse como terminales (topografía, organización de oficinas, etc.), lo que permite caracterizarlo como terminal, en función de que estas materias le proporcionan al estudiante que las curse, ciertas habilidades que le pueden permitir en un momento dado, incorporarse al mercado de trabajo como técnicos.

Profundizando un poco más, observamos que el plan de estudios - 71 (excepto por algunas materias) tiene mucha semejanza con el plan vigente en la Escuela Nacional Preparatoria, <sup>(24)</sup> en lo que a su modo lo pedagógico se refiere, mismo que, de acuerdo con Mariana Romo -- (1983, p.3) está matizado por el positivismo. Esto cobra relevancia porque cuando en 1980 se forma una comisión para analizar el plan - 74, una de sus primeras conclusiones afirma que:

" El movimiento democrático en las instituciones de educación superior se ha propuesto como meta fundamental transformar la vida académica con el propósito de que la enseñanza sea crítica, científica y comprometida. Por tal motivo el proceso democrático de la UAG (...) permitió que nuestra institución transformara en 1974 el plan de estudios de sus escuelas preparatorias. De un plan idealista (...) basado en una concepción mecanicista de la historia y el pensamiento, se pasó a uno de orientación materialista y científico ... " (García Cerros y otros, 1982, p.5).

En realidad, según se ha manejado, la reforma consistió básicamente en la incorporación del marxismo al plan de estudios; esto es un avance tomando en cuenta la cerrazón de las autoridades universi

(24) No es el objeto de este trabajo analizar exhaustivamente la semejanza del plan de estudios de la UAG con los de otras instituciones. Los interesados pueden consultar la bibliografía siguiente: Romo, Mariana, El bachillerato mexicano: 1887-1985 -- (catálogo razonado), México, CASE-UNAM, 1986 (serie sobre la universidad), No.1, 255pp.

tarias y estatales; empero, el marxismo per se, no garantiza cambios en la estructura de un plan de estudios cuando sólo se incorporan algunas materias, puesto que se conserva el mismo modelo de plan.

## 2.- Fundamentación teórica del plan de estudios.

En todo plan de estudios subyace implícita o explícitamente, una concepción de realidad, sociedad, universidad, conocimiento, hombre, y aprendizaje. Estos conceptos articulan a la estructura del plan de estudios y se concretizan en el perfil, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y la evaluación de éstos.

Estos conceptos al estar sustentados por una determinada teoría (filosófica, sociológica, pedagógica y psicológica) le confieren al plan de estudios un carácter interdisciplinario (Pansza, M., 1988, - pp.14-24), y determinan su estructuración formal.

Por lo anterior, en este apartado trabajaremos con dichos conceptos, a partir de la significación que tienen en un plan por asígnatura, que es el modelo al que corresponde el plan 81 del bachillerato en la UAG.

Tomando en cuenta este criterio, el desarrollo del capítulo está enfocado a trabajar estos conceptos a partir de lo concretado en los elementos del plan de estudios, en el orden expresado al inicio de este apartado.

Para iniciar, retomaremos una cita extraída del documento base, en la cual la comisión presenta una parte de la justificación de la propuesta del nuevo plan y una sugerencia sobre las modificaciones que piensa deben hacerse, en el sentido de que:

" ... junto a un plan de estudios reestructurado (sic), se necesita poner en práctica un método que permita al alumno romper con la dependencia umbilical del profesor y que lo capacite para investigar y transformar la realidad " (García Cerros y otros, 1982, p.6).

Por principio, la reestructuración significa sólo una depuración de algunos elementos (por ejemplo, cambiar unas materias por otras, moverlas de semestre, agregar algunos objetivos o características al perfil, etc.); pero sin cambiar por completo el plan.

Esto justifica, en un primer momento, el considerar al plan por asignatura (en los otros apartados continuaremos con esta caracterización) y abordar los conceptos a partir de este modelo, puesto que se conserva en lo esencial el plan 74.

Desde otra perspectiva, se dice que se pretende capacitar para investigar y transformar la realidad (aunque por la redacción parece ser que es el maestro quien deberá hacerlo, se trata en el sentido original del alumno), y la realidad es el mundo circundante del alumno (ibid., p.10), según esto la realidad se entiende como:

" Los procesos, fenómenos o problemas del mundo material -- que existen independientemente de la conciencia de los -- hombres " (Rojas Soriano, Raúl, 1985, p.145).

Desde luego este tipo de plan de estudios acepta la existencia-objetiva de la realidad; pero también la concibe como fraccionada, de ahí que se considere que cada ciencia (sociología, filosofía, -- biología, etc.) deba abordar su objeto de estudio de manera aislada (visión positivista de la ciencia) y de aquí se deriva que las materias estén separadas, sin buscar su interrelación con otras.

Además, esta realidad es susceptible de conocerse:

" A través de la investigación y se reproduce en nuestro -- pensamiento mediante conceptos, leyes y teorías que ex -

presan los aspectos, relaciones o elementos fundamentales de los procesos o fenómenos " (idem.).

Al concebir el conocimiento como un reflejo de lo real en el -- pensamiento, implícitamente se acepta que el sujeto de manera pasiva recibe las propiedades de lo existente. En la situación escolar el alumno reproduce lo reproducido, esto es, que reflejará los conocimientos producidos por los científicos y proporcionados a través de los libros (carácter enciclopédico) ya que en éstos se encuentra la explicación de su " realidad circundante."

En el plan de estudios esta concepción se manifiesta con la -- prescripción de una cantidad excesiva de contenidos, bajo el supuesto de que mientras más extensos, el alumno podrá tener un conocimiento mayor de su realidad circundante misma que (insistimos, según este modelo de plan) se encuentra en los libros.

Por otra parte, al hablar de conocimientos científicos, objetivos, sin más, se valoran como neutros, válidos para todas las personas de una determinada sociedad; se considera que la sociedad es homogénea y por lo tanto su desarrollo es armónico.

Concibiendo a la sociedad de esta manera, a la universidad se -- le asigna una función reproductora y transmisora de estos conocimientos, aún cuando en el documento base se cuestiona que:

" El esquema jerarquizado y jerarquizante de superior a inferior, autoridad-subordinado, maestro-alumno que se tenía en las preparatorias no era propicio para propiciar -- (sic) la ruptura en la hegemonía que las clases explotadoras ejercen en el sistema capitalista, por el contrario -- lo fomenta y reafirma " (García Cerros y otros, 1982, p.6).

La característica de este modelo, no es propiciar esta ruptura, ya que al establecer una división entre teoría y práctica, se concretiza en diferenciar materias teóricas (la mayoría) y prácticas, --

entendiendo que las primeras lo son porque en sus contenidos programáticos se manejan categorías, conceptos, leyes, etc. y en las segundas, se refiere a la manipulación física de objetos (prácticas de laboratorio) y movimientos mecánicos.

Lo teórico es, entonces, el manejo de los contenidos (mental y verbalmente) y lo práctico se refiere a lo motriz, desechando la relación entre un concepto y el objeto o proceso al que se refiere.

En la práctica educativa se manifiesta en el verbalismo y el predominio del profesor (que es quien sabe) sobre el alumno, que no sabe. Estas dos situaciones propician el método expositivo como uno de los recursos empleados en el aula y la pasividad del estudiante al fungir como receptor, reproduciendo (en el mejor de los casos) a una microescala, algunas investigaciones o experimentos ya realizados.

El concepto de aprendizaje, derivado de este papel que juega el estudiante, es el sustentado por la disciplina mental (Díaz Barriga, 1984, p.13) en la cual se supone que si se ejercita la capacidad intelectual del sujeto, éste estará capacitado para manejar conocimientos más complejos; otras implicaciones son el memorismo y repetición acrítica.

Cuando hablamos de memorismo nos referimos al hecho de que el estudiante trate de recordar los apuntes dictados por el profesor (en la práctica es común que lea sus notas, tratando verbalmente y cerrando los ojos o no leyendo el cuaderno o copias, repetir palabra por palabra, línea por línea y párrafo por párrafo el contenido) tal cual, sin cuestionar la veracidad o significado de lo que ahí se dice y principalmente sin establecer su relación con la realidad. Por ejemplo, cuando se trata de materialismo histórico, el alumno trata de recordar la definición de lucha de clases sin rela-

cionarlo con la forma en que ésta se está dando en su comunidad y - de la cual, sin darse cuenta, él es partícipe.

La repetición, consecuencia de la memorización, se manifiesta - en las participaciones individuales ante preguntas del profesor y - en los exámenes escritos u orales. Aquí el alumno (para agrado del profesor) trata de transcribir (entre más exacto mejor) lo de los - apuntes al examen.

Con esto nos introducimos a otra característica del plan por a- signatura, que es la forma predominante de aprobación o acredita -- ción, que son los exámenes, en sus diferentes formas tales como:

Los exámenes escritos en diferentes modalidades: objetivos, con preguntas abiertas, cerradas, opción múltiple, etc.; verbales; men- suales o finales; de lo que se trata es de medir lo que el estudian- te " aprendió " y como aprender se trata de medir, estos exámenes - tratan de medir la cantidad de información retenida (y por eso, el- planteamiento de exámenes parciales, ya que en un examen final al - estudiante se le dificulta recordar todos los contenidos manejados - durante el curso), y no, tratar de evaluar las pautas de conducta - que el estudiante tiene, merced a la interrelación entre los conoci- mientos trabajados y su experiencia social e individual.

Estas concepciones trabajadas corresponden a un modelo por a -- signatura, como características generales, sin embargo, como no hay modelos puros, existe la posibilidad de que, por una parte, en lo - formal y lo vivido, se introduzcan algunas variantes que le permii - tan romper aunque sea mínimamente con lo establecido y por otra, -- que al no haber absolutos, abre la posibilidad de que en un modelo- tradicional, como se considera al plan por asignatura, se presenten espacios para las universidades democráticas que:

" se pronuncian por la elaboración y aplicación de proyectos curriculares relacionados, con la generación de una educación crítica, mediante la selección de contenidos científicos y tecnológicos alternativos y al desarrollo de una pedagogía progresista que exija la participación conjunta y democrática de maestros y alumnos en todo aquello que se refiera al proceso educativo tales como: la dinámica de las clases, la forma de abordar el conocimiento, la determinación de las tareas académicas a realizar en relación con el aprendizaje, etc. " (Estela Ruiz Larraqui, 1986, pp.70-71),

puedan proponer algunas alternativas aún dentro de este modelo y si al principio de este apartado señalamos que el plan 81 es un plan por asignatura, articulado de acuerdo a las concepciones que trabajamos, el resto del capítulo está enfocado a conocer si los autores fueron capaces de darle en lo formal, un enfoque diferente o se quedaron únicamente en los intentos.

### 3.- Análisis de los elementos que operativizan al plan de estudios.

En este apartado analizaremos los objetivos del bachillerato, el perfil del bachiller y los contenidos del plan de estudios, que en este trabajo consideramos como elementos que operativizan al plan de estudios, porque a través de ellos se concretizan las concepciones de hombre, realidad, conocimiento y aprendizaje, para darle cuerpo al plan de estudios.

Como ya se mencionó (ver política educativa del bachillerato en el capítulo anterior) los objetivos y el perfil fueron elaborados posteriormente a la reforma; pero se incluyen debido a que después se incorporaron al plan de estudios.

La separación que se hace es con fines de análisis, por lo cual se busca conservar la línea de trabajo marcada en la introducción de este capítulo y asimismo, a pesar de trabajarse por separado, se

considera la relación que tiene un elemento con otro, para al finalizar el capítulo, buscar su integración para la caracterización -- global.

### 3.1.- Objetivos del bachillerato.

El documento base que servirá como fuente directa para este apartado, menciona dos tipos de objetivos, uno que se refiere a la función del bachillerato como ciclo de enseñanza y otro, encaminado a la formación del estudiante, subdividido este último en generales y por niveles (básico, de consolidación y propedéutico). Tomando en cuenta estos tipos de objetivos, procederemos en un primer momento, al análisis del objetivo que señala el para qué del bachillerato y a continuación los restantes.

Respecto al primer tipo de objetivos, el documento señala como tal:

" Proporcionar al estudiante en forma integrada la formación que lo posibilite para el estudio de la licenciatura " (García Cerros y otros, 1982, p.10).

Según esta cita, la función de este ciclo es única y exclusivamente, preparar para la licenciatura; la comisión se olvida o no toma en cuenta a aquellos estudiantes que por diversas razones no pueden ingresar a estudios superiores, ¿ qué pasa con ellos ?, ¿ para qué les sirve el bachillerato si no ingresan a la licenciatura ?. De entrada, la comisión parte de una premisa falsa: todos los egresados ingresan a la licenciatura y de esta premisa falsa a una concepción mecanicista y ahistórica (ésta que tanto critica): todas las licenciaturas son iguales en todas las universidades y en todos los tiempos. Por eso hay que " proporcionar " una formación integrada -- que lo posibilite ...; pero sin especificar lo que se debe entender por ésta.

En el año en que se efectuaron las reuniones para la elaboración de los objetivos (1982), el CGH organizó un simposium internacional del bachillerato, en cuyo documento base resalta la dificultad para determinar las finalidades del bachillerato y que:

" Desde instancias ajenas a sí misma, la educación media superior se considera orientada a la preparación de bachilleres para estudios profesionales, ello coloca al sistema como un maquillador de preparación para un mercado profesional cada vez más diferenciado, lo cual de entrada -- por la simple pluralidad y diversidad creciente de los programas profesionales, ya induce una grave dificultad -- en la formulación de nuestro plan de estudios y el desarrollo preciso de los programas que lo conforman " (Palencia Gómez, Javier y otros, 1982, p.6).

El documento citado propone un bachillerato de cultura básica, -- con carácter terminal (ver documento citado), que independientemente de lo acertada o errónea que pueda ser esta propuesta, contempla, en primer lugar, una preocupación por darle o buscar una identidad propia a este ciclo y, una alternativa para aquéllos que no sigan -- los estudios a nivel profesional.

La comisión en su documento soslaya esta discusión, y por ello, este objetivo choca con los propósitos del proyecto y con los objetivos sobre la formación del estudiante, cuando dice tener como propósitos:

" Desarrollar en el estudiante las habilidades y actitudes características del pensamiento racional y científico, para que asuma una actitud responsable y comprometida con los sectores explotados, inteligente y solidaria ante la problemática económica, política, social y cultural de los pueblos que luchan por su liberación, y en particular de la comunidad de la que forma parte " (García Cerros y otros, 1982, p.10).

Ya no se trata que el estudiante desarrolle las habilidades y - actitudes características propias del pensamiento racional y científ ico para que curse con éxito sus estudios superiores (como podría esperarse en función del primer objetivo), sino para que sea un ser comprometido (como un activista político, podría entenderse) con -- los cambios en la sociedad.

La comisión malabarea (como ya es su estilo) con los objetivos - y los repite, de tres objetivos generales sobre la formación del ba chiller, dos son muy parecidos; el tercero hace referencia a los -- contenidos en el sentido de:

" Proporcionar al estudiante contenidos programáticos estre chamente relacionados con la realidad natural y social pa ra vincularlo como agente de cambio " (idem.).

Pareciera que es una obsesión de los comisionados presentar i - deas confusas, porque ningún contenido está desvinculado de la rea lidad, el problema es cómo se concibe a dicha realidad, cuáles son -- los contenidos idóneos para conocerla.

Por otra parte, atendiendo a la acción de los verbos: desarro - llar en el estudiante, proporcionar al estudiante, denota una ac -- ción pasiva en el que aprende (como cuando el orfebre moldea el ba rro) lo cual se aleja del papel activo que (según se dijo en el a - partado anterior) se le asigna al sujeto en el primer objetivo que -- se refiere a su formación.

A estos objetivos generales, se agregan aquéllos correspondien -- tes a los niveles (formativo, de consolidación y propedéutico) en -- los que se dividieron las materias del plan de estudios. Es de ha -- cerse notar que en los objetivos se omiten aquéllos correspondien -- tes al nivel de consolidación, apareciendo como núcleo básico y pro -- pedéutico, que a continuación abordamos.

### Objetivos del núcleo básico

" Dotar al estudiante de los elementos científicos humanísticos y técnicos que le permitan interpretar crítica y racionalmente el mundo que le rodea y desenvolverse en él " (ibid., p.10).

La incógnita se encuentra en lo que la comisión considera como elementos, porque no se refiere a teorías, métodos o técnicas; sino que simple y sencillamente a elementos ¿?. Esta imprecisión hace -- más difícil la comprensión de los contenidos en cada una de las materias que conforman este nivel. El segundo objetivo pretende:

" Desarrollar armónicamente las facultades físicas y mentales que integran la personalidad del estudiante " (ibid., pp.10-11).

Dos observaciones a este objetivo: la primera, se refiere a que el desarrollo físico y mental no sólo se da en el núcleo básico; si no a lo largo de todo el bachillerato, y la segunda, consiste en -- que el desarrollo no es de manera armónica; sino conflictiva, por -- la ruptura que va teniendo con sus valores y estructuras anteriores.

El tercer objetivo dice buscar:

" Capacitar al estudiante en el ejercicio de métodos y uso de información básica de las ciencias humanísticas, forma les y experimentales " (ibid., p.11).

En este objetivo no se habla de elementos; sino de métodos e in -- formación básicos; lo cual hace suponer que los contenidos se selec -- cionarán en función de éstos; desde luego queda la duda de qué se -- debe entender por información básica, por ejemplo, en la materia de Filosofía I (materialismo dialéctico).

Los otros dos objetivos son repetitivos<sup>(25)</sup> y en su conjunto la impresión que causan, es que más que definir lo que se pretende con las materias del núcleo básico, se trata de cubrir un requisito; en consecuencia, carece de una integración con respecto a la fundamentación del plan de estudios.

#### Objetivos del núcleo propedéutico

En relación a este núcleo se propone:

" Ampliar y extender con carácter de cierta especialización, los contenidos del núcleo básico " (idem.).

El manejo que se propone de los contenidos es una progresiva sucesión de lo simple a lo complejo, para aquellas materias como Matemáticas, Química y Biología (en el bachillerato de formales-experimentales); en cambio, para el bachillerato de humanístico-sociales, se extienden las materias sin una profundidad, como el caso de Principios Fundamentales del Derecho, que se imparte en el sexto semestre únicamente.

Otra limitación la constituye la existencia de dos bachilleratos o núcleos propedéuticos, a los cuales se tiene que limitar la elección de los estudiantes y aunque hay algunas materias electivas, las opciones son reducidas a las ciencias sociales y humanísticas, por un lado, y a las formales-experimentales, por otro.

---

(25) El cuarto objetivo propone: generar en el estudiante el interés necesario para explicarse científicamente los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. El quinto se refiere a desarrollar en el estudiante un cambio de actitud ante la realidad natural y social para transformarla. En realidad, lo único que hace la comisión es redactar en forma diferente lo que en los objetivos anteriores ya había dicho.

El segundo objetivo es repetitivo <sup>(26)</sup> y en el tercero se propone:

" Dotar al estudiante de las herramientas metodológicas y científicas para realizar trabajos de investigación y --- prácticas académicas para su formación integral como bachiller " (idem.).

Por un lado, no se diferencian los contenidos a trabajar en el objetivo tres del núcleo básico y los de éste; por otro, los contenidos están propuestos para trabajarse en base a materias.

En esta panorámica presentada se puede observar que, las imprecisiones en la conceptualización del proyecto Universidad-Pueblo -- (Cap.I) repercuten en la elaboración de los objetivos. La forma con fusa de su redacción, impide, no sólo, esclarecer el tipo de formación deseada para el estudiante; sino también las finalidades que - el bachillerato se propone, como ciclo escolar dentro del proyecto-Universidad-Pueblo.

### 3.2.- Perfil del bachiller

A nivel superior, el concepto de perfil ha sido cuestionado por su ahistoricismo (cfr. Díaz Barriga, 1984, p.18) y se ha construido el concepto de práctica profesional, que rescata las condiciones históricas en que se ejerce dicha profesión, de manera que se puede reconocer una práctica emergente, otra dominante y una decadente que coexisten en un momento determinado.

(26) Se refiere a " ofrecer al estudiante la posibilidad de seleccionar una parte de los contenidos académicos programáticos, acorde con sus intereses e inclinación vocacional. En realidad la selección la hace el estudiante cuando se inclina por algún núcleo propedéutico, después sólo tiene la opción de elegir -- dos materias (en algunos casos son las únicas que puede cursar por no haber profesores para las otras), que no cambian en lo esencial el sentido de dicho núcleo, ya sea el de formales-experimentales o el de humanístico-sociales.

El concepto de práctica profesional ha tenido un cierto grado - de consolidación, sobre todo, en la UAM, esto no ocurre a nivel bachillerato, más aún, cuando éste tiene un carácter propedéutico. En este tipo de bachillerato se enfrenta el problema de los objetivos, que como ciclo escolar persigue, el para qué o cuál es su función.

Se habla de que debe ser formativo más que informativo; el CCH propone el concepto de cultura básica; en la UAG se dice que su función es preparar para estudios de licenciatura, si a esto se agrega los pocos estudios existentes al respecto, sobre todo en el tiempo en que se da la reforma en la UAG, se puede entender por qué la comisión en el documento base señala que:

" Se considera como perfil el conjunto de características - deseables para los adolescentes que egresan del bachillerato y han de servir de base para hacer congruentes los demás aspectos y elementos del diseño curricular " (Garza Cerros y otros, 1982, p.14).

En esta cita no aparece clara la diferenciación entre objetivos y perfil, puesto que ambos se manejan como una pretensión a futuro, respecto a la conducta del egresado, <sup>(27)</sup> por otra parte, al perfil se le atribuye la función de eje integrador de los objetivos, contenidos, etc. del plan de estudios. Respecto a las fuentes que nutren - los ideales de conducta, la comisión especifica que:

" Dentro del contexto tan amplio de características que integran al hombre se han tomado las que se consideran modulares (sic) para dar congruencia a este nivel educativo - en el marco de la universidad popular... " (ibid., p.15).

---

(27) Entendiendo que la conducta: " es el conjunto de manifestaciones que aparecen en el individuo en forma unitaria, conservando cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen modos privilegiados de comportamiento que, en su conjunto, caracterizan a la personalidad ... " (José Bleger, citado por Díaz Berriga, Angel, 1988, p.34).

Tres cosas llaman la atención en esta cita, la primera es la -- concepción de hombre en general, sin tomar en cuenta la comisión, -- la división de clases sociales <sup>(28)</sup> y su repercusión de ésta en el -- desarrollo afectivo, cultural, cognoscitivo y físico; al parecer -- consideran que éste se da por procesos innatos y no como una inte -- rrelación entre el sujeto y su medio natural y social; segunda, --- traspolo las características del hombre en general, adulto, a con -- ductas deseables en el adolescente, olvidando que esta etapa se le -- presenta al ser humano como la más conflictiva, en la cual éste ha -- dejado de ser niño; pero aún no es un adulto y por lo tanto, aún no puede desempeñar el rol asignado; y la tercera, se refiere a la con -- gruencia entre el bachillerato y la universidad popular, que como -- vimos en el primer capítulo, aún se carece de una precisión concep -- tual sobre el proyecto de universidad alternativa en el interior de la UAG y por lo tanto no está bien definido el deber ser del bachi -- ller, por ello estas características son las deseables para la comi -- sión.

En las características que señala el documento, se hace una di -- visión en cuanto a su formación como persona, en cuanto a su forma -- ción intelectual, en cuanto a su formación para enfrentarse a nue -- vos problemas y situaciones, y en cuanto a su formación social. Al -- parecer la comisión tuvo la intención de dividir la conducta en á -- reas (afectiva, motriz e intelectual); pero se quedó en el intento, puesto que no es posible hablar de una formación como persona sin -- que se dé una formación intelectual, social y se enfrente a nuevos -- problemas.

(28) Se entiende por clase social: " grandes grupos sociales que se diferencian por el lugar que ocupan en el sistema, histórica -- mente determinado, de la producción; por su relación (...) con los medios de producción " (Barizov y otros, s/f, pp.28-29).

El desglose de estas características en cada uno de los aspectos señalados se trata de un inventario de conductas impreciso y repetitivo, por ejemplo, en su formación como persona el documento dice:

" Que tenga juicio crítico sobre la realidad, que le permita obrar con cabal conocimiento y plena posesión de sí mismo para ser sujeto y no objeto de la historia " (ibid. p.15).

Sobre la formación intelectual, uno de los puntos señala:

" Que interprete científica, crítica y racionalmente el mundo que le rodea, para desenvolverse en él y ser factor de cambio " (idem.).

Algo parecido se maneja en otro de los puntos de la formación para enfrentarse a nuevos problemas y situaciones:

" Que tenga actitud y facultad creadora e innovadora " (ibid., p.16).

Retomando un punto de los señalados en la formación social:

" Que tenga conciencia de las desproporciones sociales y económicas para que desarrolle opinión crítica y acciones que favorezcan los cambios para lograr un auténtico estado de justicia social " (idem.).

Como puede apreciarse, no existen diferencias de fondo en las características señaladas, se trata únicamente de formas diferentes de redactar una idea: la de formar a un bachiller que conozca su realidad, sea crítico y la transforme.

Lo significativo es la falta de precisión conceptual sobre las características propuestas, porque a fin de cuentas ¿ qué entiende la comisión, o mejor aún, cómo considera que se manifestarían en la práctica ?, ¿ cuál sería el rasgo distintivo de un egresado del bachillerato de la UAG, de los egresados de otras instituciones de este nivel, el Colegio de Bachilleres, por ejemplo ? y ¿ qué se en --

tiende por un bachiller crítico y transformador de su realidad ?

Intentando una interpretación del manejo que la tan mencionada-comisión hace de la propuesta del perfil, podemos ubicar dos principales vertientes.

La primera consiste en que el sujeto (estudiante) en su actividad cotidiana se forme representaciones de lo real y con ello construya su realidad, que va a estar matizada por prejuicios y representaciones ideológicas; esto es, que capte el fenómeno; pero no la esencia<sup>(29)</sup> de lo real y que al trabajar con los contenidos de una disciplina, adquiera el conocimiento de las leyes que rigen a lo real y con base en ello la transforme, es decir, que conozca el fenómeno y la esencia. En este sentido el acto de conocer es un acto-transformador.

Sin embargo, este tipo de transformaciones se da aún en los modelos de bachillerato considerados como tradicionales, puesto que el acriticismo no es absoluto. Como ejemplo, se tiene a las críticas surgidas dentro de estos modelos, tales como los movimientos estudiantiles, las teorías pedagógicas (didáctica crítica) y la llamada nueva sociología de la educación, para citar sólo algunos casos.

La otra interpretación es en el sentido de que, al conocer las leyes que rigen a los fenómenos naturales y sociales, el estudiante se comprometa, como militante de alguna organización política, para buscar un cambio de la sociedad, un cambio estructural. La interro-

---

(29) La esencia es el aspecto interno, relativamente estable, de la realidad objetiva, que permanece oculta tras la superficie de los fenómenos y que se manifiesta tras de ellos. El fenómeno es el aspecto externo más movible y cambiante de la realidad objetiva, que constituye la forma de manifestarse la esencia. M. Rosental y G.M. Stracks, Categorías del materialismo dialéctico, México, Grijalbo, 1960, p.55.

gante sería la siguiente: ¿ qué tipo de cambio podría propiciar en el medio ambiente, dado su limitado conocimiento de las ciencias na turales ?, ¿ cómo podría ser creador e innovador en estas áreas ?. Inclusive en la misma sociedad ¿ qué posibilidades puede tener un e gresado del bachillerato para transformarla ?.

Se trataría de una actitud denunciadora y en el mejor de los ca sos, suponiendo que todos los egresados desarrollaran conductas como las señaladas, de un activismo político.

Por lo anterior y porque el objetivo del bachillerato está enca minado al estudio de la licenciatura, en este trabajo se considera que el perfil señalado se refiere a las modificaciones de conducta; al paso de una concepción de lo real, deformada por las representaciones subjetivas, a un conocimiento más objetivo, encaminado a un activismo militante y denunciador, sobre todo, cuando en este último el proyecto Universidad-Pueblo ha tenido múltiples experiencias.

Aquí tal vez se encuentre la mayor aportación del perfil del ba chiller en la UAG. El plantear en sus documentos formales la participación del estudiante en los términos señalados; y se dice, tal vez, porque bien puede suceder que como señala Díaz Barriga, cuando cuestiona la elaboración de perfiles en función de objetivos condug tuales, se debe a que:

" Esta idea, por referirse únicamente a los aspectos obser vables del comportamiento del sujeto (...), tiende aparen temente a regular la orientación de un plan de estudios. Pero en realidad lo que hacen es eliminar los análisis so bre la formación que un sujeto debe tener en un proceso escolar y divide artificialmente la conducta humana en á reas " (Díaz Barriga, Angel, 1984, p.18).

Desde luego, la comisión en ningún momento habla de conductas observables y medibles, lo que le permite safarse del marco de la tecnología educativa; pero al mismo tiempo, el no precisar el mane-

jo conceptual, significa implícitamente, que acepta los lineamientos del plan anterior, que como ya dijimos, sus características son del modelo por asignatura, con la correspondiente concepción de hombre, realidad, conocimiento y aprendizaje.

Finalmente, vale la pena recordar que, según el documento, el perfil será el eje integrador del plan de estudios, por lo tanto, en el siguiente apartado veremos hasta qué punto se logra la integración entre perfil, objetivos y contenidos.

### 3.3.- Organización de las materias: ubicación en el semestre con tiempo y créditos.

Como ya vimos en los apartados anteriores, los objetivos del plan están enfocados a buscar una formación integrada del estudiante, para que (según el perfil), tenga una actitud crítica y transformadora. Estos propósitos (deber ser) debieron plasmarse en una nueva propuesta sobre los contenidos, en su selección, estructura y valoración.

Con este supuesto, en el presente apartado pretendemos obtener una visión global sobre los contenidos, de manera que permita una aproximación sobre la relación que guardan objetivos, perfil y contenidos; asimismo, servirá para caracterizar al plan de estudios con algún modelo didáctico. Esta caracterización será el hilo conductor para los capítulos siguientes, tres y cuatro.

El desarrollo se hará a través de un seguimiento de las siete modificaciones expresadas en el documento base, a partir de ellas se introducirán algunos señalamientos que permitan ir haciendo la caracterización. Al final de este apartado, que cierra el capítulo, elaboraremos algunas conclusiones propositivas sobre la relación --

que guardan los elementos del plan de estudios.

Entrando en materia, el primer punto señala:

" Se redujo el número de bachilleratos de cuatro a dos, estableciendo un equilibrio entre las asignaturas del área-humanístico-sociales y las formales experimentales " (García Cerros y otros, 1982, p.7).

El equilibrio señalado atiende al aspecto cuantitativo, tanto en los núcleos propedéuticos, como en el número de materias existentes en el plan anterior; obsérvese el cuadro siguiente:

Materias humanístico-sociales	38 (Plan 74)	28 (Plan 82)
Materias formales-experimentales	31 "	20 "
Total	69 "	48 "
Número de bachilleratos	4 "	2 "
Horas semanales	28 "	28 "

La disminución de número de materias no significó una disminución de horas clase semanales y lo más importante, no se presentaron de manera diferente los contenidos.

Estos datos revelan que el enciclopedismo se mantiene, puesto que, como ya dijimos, el número de materias es parecido al del plan anterior; el segundo punto se refiere al manejo vertical de estas materias, ya que según el documento:

Las materias del plan de estudios se dividieron en tres niveles básicos:

- a) Formativas e instrumentales, que son aquellas que sirven como herramienta para aprender el conocimiento, tanto en el campo de la naturaleza como en el de la sociedad. Se trató de colocar tales asignaturas, en la medida de lo posible, en los primeros semestres.

- b) De consolidación de conocimientos, cuya finalidad es que se amplíe la información del estudiante y que éste reafirme conocimientos que antes tenía sólo de manera elemental.
- c) Procedimentales, que sirven para encaminar al estudiante hacia el área profesional de su elección.

Al parecer, en este punto se pretendió atender a la secuencia lógica y psicológica que algunos autores<sup>(30)</sup> dicen deben tener los planes de estudio, con la finalidad de darle cierta coherencia al manejo de los contenidos; pero si se observan los cuadros siguientes, se tiene que:

---

(30) Taba, Hilda, 1976, Cap.18; Díaz Barriga, Ángel, 1984, Cap.2, - principalmente.

NUCLEO BASICO

<u>PRIMER SEMESTRE</u>				<u>SEGUNDO SEMESTRE</u>				<u>TERCER SEMESTRE</u>			
<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>	<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>	<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>
Etimologías	2	2	6	Taller de Lect. y Composición I	0	4	4	Taller de Lect. y Composición II	0	4	4
Historia Univ. Contem.	4	0	8	Historia de México I	4	0	8	Historia de México II	4	0	8
Técnicas de la Inv. Soc.	2	2	6	Técnicas de la Inv. Exp.	2	2	6	Física I	2	2	6
Inglés I	2	2	6	Inglés II	2	2	6	Química I	2	2	6
Matemáticas I	4	0	8	Matemáticas II	4	0	8	Matemáticas III	4	0	8
Filoso -- ffa I	4	0	8	Filoso -- ffa II	4	0	8	Filoso -- ffa III	4	0	8
Activ. Comp.	4			Activ. Comp.	4			Biología I	2	2	6
6 Asignaturas	18	6	42	6 Asignaturas	16	8	40	Activ. Comp.	4		
								7 Asignaturas	18	10	46

CUARTO SEMESTRE

<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>
Literatura	2	2	6
Revoluciones del Siglo XX	4	0	8
Física II	2	2	6
Química II	2	2	6
Matemáticas IV	4	0	8
Biología II	2	2	6
Activ. Comp.	4		
6 Asignaturas	16	8	40

QUINTO SEMESTRE

<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>
Psicología Social	4	0	8
Economía Política I	4	0	8
Física III	2	2	6
Química III	2	2	6
Matemáticas V	4	0	8
Biolog. III	2	2	6
Activ. Comp.	4		
6 Asignaturas	24	6	42

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

NUCLEO PROPEDEUTICO

SEXTO SEMESTRE B.H.S.

<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>
Seminario de Problemas Econ. y Soc. - de México	4	0	8
Economía Política II	4	0	8
Probabilidad y Estadíst.	4	0	8
Principios Fundamentales del Derecho	4	0	8
+ Materias Electivas			
Geografía Económica	4	0	8
Arte y Soc.	4	0	8
Ciencia y - Sociedad	4	0	8
Administración.	4	0	8

SEXTO SEMESTRE B.F.E.

<u>Asignatura</u>	<u>TE</u>	<u>PR</u>	<u>CR</u>
Seminario de Problemas Econ. y Soc. - de México	4	0	8
Probabilidad y Estadíst.	4	0	8
Matemáticas VI	4	0	8
Física IV	2	2	6
+ Materias Electivas			
Dibujo Idear	0	4	4
Arte y Soc.	4	0	4
Ciencia y - Sociedad	4	0	8
Química IV	2	2	6
Biología IV	2	2	6
Ciencias de la Salud	2	2	6

En los cuadros presentados se utiliza la siguiente simbología:

TE = teoría

PR = práctica

CR = créditos

B.H.S. = Bachillerato de humanístico-sociales.

B.F.E. = Bachillerato de formales-experimentales.

Los niveles pudieron servir como ejes integradores en una secuencia progresiva de lo simple a lo complejo; sin embargo, el cuadro no especifica hasta qué semestres comprende el nivel formativo-instrumental y hasta cuáles el de consolidación, por lo tanto, se invalida esta posibilidad.

Una forma (de las muchas posibles) de lectura del cuadro de materias sería, agrupando a las materias de etimologías, los dos talleres y literatura cuyo eje es la comprensión de la lengua castellana; otro sería, las materias de historia universal, revoluciones del siglo XX, historia de México I y II y seminario de problemas económicos y sociales de México, pasando de lo general a lo particular; sin embargo, aquí se dan yuxtaposiciones entre historia universal, revoluciones del siglo XX e historia de México II, puesto que se habla en esta última de la revolución mexicana; asimismo, se superponen las historias de México I y II con seminario de problemas económicos y sociales de México. Además, Filosofía II (se refiere a el materialismo histórico=modos de producción) también se encontraría en este bloque y en alguna forma, economía política. La razón de fragmentar tanto la historia universal y la de México, se encuentra en el carácter historiográfico que se les confiere.

Otras materias que pueden agruparse son filosofía I (materialismo dialéctico), filosofía II (materialismo histórico) y filosofía III (lógica dialéctica) y en alguna medida la economía política, como disciplinas del marxismo, que aún cuando pertenecen a un campo específico, su eje sería la doctrina de Marx.

Las técnicas social y experimental, es de suponerse que serían las herramientas para el estudio de las ciencias sociales y las experimentales; sin embargo, el uso y el mismo nombre, técnicas, se refiere a un aspecto del proceso de investigación, no a todo el pro

ceso que incluye la teoría, el método y las técnicas.

Las materias del área de formales-experimentales, tienen una secuencia entre ellas mismas; esto es, química I, II y III; física y biología; pero no señala el documento la integración entre éstas y las matemáticas, ni con las materias del área de humanístico-sociales.

De estas observaciones concluimos lo siguiente:

- Las materias se presentan de forma aislada, sin que los niveles funcionen como ejes integradores.
- El documento no justifica, mucho menos fundamenta, la organización vertical a la que alude en un primer momento.
- Tampoco fundamenta la inclusión de nuevas materias.
- No presenta una diferenciación clara entre las materias del núcleo propedéutico y las de los niveles anteriores.
- No se especifican los criterios empleados en la selección de los contenidos, su distribución en los núcleos básicos y la relación existente entre éstos.

Estas conclusiones primarias se retomarán al final de la presentación de las características, por el momento daremos paso a la tercera, que se refiere a las horas semanales; según el documento.

La intensidad de cada materia se uniformó a cuatro horas semanales, tomando en cuenta que, sin justificación alguna, existían materias con tres, cuatro y con cinco horas a la semana. El objetivo no fue reducir, sino igualar el número de horas en cada asignatura, tomando en cuenta que todas son importantes para la formación integral del estudiante.

En esta "igualación" se considera nuevamente el aspecto cuantitativo, porque la comisión, cae en contradicción respecto a contemplar todas importantes, para diferenciarlas en el valor en crédito

tos, como podemos observar en el cuadro anterior, algunas tienen ocho, otras seis y las hay hasta con cuatro, lo que implica que unas se consideraran (por la comisión) más valiosas que otras.

Se divide a las materias en prácticas y/o teóricas, teniendo mayores créditos las segundas.

Las materias prácticas y teóricas (química, biología y física)-son consideradas así porque dos horas son teoría y dos prácticas de laboratorio. El inglés y las técnicas se ubican dentro de esta categoría, aunque no se especifica en qué consistiría dicha práctica.

Los talleres y actividades complementarias se definen como materias prácticas, lo que significa que teatro, danza, orientación vocacional y otras de este tipo, se refieren a actividades manuales. De aquí se deducen los conceptos de teoría y práctica; el primero - se refiere a la exposición de contenidos de manera verbal (la explicación de las leyes de la dialéctica en filosofía, por ejemplo), en tanto que práctica se refiere a la manipulación o movimientos corporales.

La implicación que esta forma de concebir a la teoría y la práctica en el plan de estudios, consiste en concebir a una educación -verbalista, en la cual la exposición es el recurso más frecuentemente empleado, con el auxilio de pizarrón, asignándosele al estudiante un papel pasivo.

En el punto cuatro señala el documento:

" Las materias se agruparon en dos grandes grupos, el de -- las ciencias sociales y el de las ciencias formales-experimentales, vinculando una área con otra buscando que ambas se complementen mutuamente " (idem.).

Aquí se propone la integración horizontal; sin embargo, el documento en ningún momento especifica dicha integración entre las materias de una misma área, ni de una área con otra. Es notable el manejo de conceptos como campo y áreas, por la comisión, como sinónimos. Lo que no se esclarece es la forma en que, por ejemplo, las etimologías se vincularían con inglés, investigación, filosofía, matemáticas e historia universal. Esto es, cómo se daría la integración entre materias de un mismo semestre; el cuadro anterior no lo señala, tampoco se explica en alguna otra parte.

Esto reafirma la visión fragmentaria del conocimiento, que como señala Díaz Barriga:

" Si reconocemos una noción dominante de ' ciencia, ' originada por el positivismo, resulta claro que el modelo curricular por asignatura refleje esta problemática ... " (Díaz Barriga, Angel, 1984, p.20).

De acuerdo con el autor, el plan de estudios 81 del bachillerato en la UAG, tiene esta tendencia, misma que retomaremos más adelante; por ahora analizaremos el punto cinco.

" Se introdujeron varias materias (sic) tendientes a reforzar la enseñanza crítica: Revoluciones del Siglo XX, Arte y Sociedad, Ciencia y Sociedad y Ciencias de la Salud. Los contenidos de éstas se ven desde la perspectiva dialéctica. Antes sólo se analizaban con esta visión la economía, la historia, la sociología y la filosofía " (ibid. p.8).

Ya es un caso común las incongruencias, imprecisiones, omisiones y errores de la comisión al redactar el documento, por lo que no es extraño encontrar un ejemplo más. En la página seis se habla del esquema jerarquizado y jerarquizante, del verticalismo, de la enseñanza memorista o repetición de contenidos en diferentes materias (sociología, economía, filosofía, historia, etc.) ahora se di-

cu que esas materias, únicamente ésas, fomentaban la enseñanza crítica y por ello se refuerza (esa enseñanza) con otras, de las cuales, sólo Revoluciones del Siglo XX está en el tronco común, las otras son optativas; lo cual significa que los estudiantes que no las elijan, no tendrán una enseñanza crítica reforzada.

Otra imprecisión más es la de ver con una perspectiva dialéctica una materia y mejor aún, ¿ cómo se manejaría una materia con una perspectiva dialéctica ?. La reforma se encamina a lo que apunta Díaz Barriga en el sentido de que:

" En la vulgarización de la problemática curricular, es común que cuando se habla de plan de estudios sólo se identifique este mapa. Más aún, en la mayoría de los casos -- las modificaciones únicamente afectan la estructuración formal del mapa curricular, bien sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre ... " (Díaz Barriga, Ángel, 1984, p.27).

Esta afirmación tiene validez para el plan de estudios del bachillerato en la UAG por lo siguiente:

La pretensión de los objetivos y el perfil no se concretiza en propuesta diferente en la estructuración de los contenidos, en primera, porque cuando éstos se elaboran, ya se había aprobado el plan de estudios (la tira de materias de los diferentes semestres), por lo cual, más que fundamentación, es un parche que se agrega y que estaban elaborados pensando en otra propuesta no aprobada.

En segunda, la falta de información y formación teórico-metodológica de la comisión sobre elaboración de planes de estudio, tiene como consecuencia lógica que la propuesta tenga chispazos de transformación en las concepciones teóricas y epistemológicas sobre el hombre, el conocimiento, la realidad y el aprendizaje; pero termina disolviéndose en el plan 74, que corresponde a un modelo de plan de

estudios por asignatura, deficientemente elaborado.

La estructuración de los contenidos, tal y como se presentan, - sin una integración horizontal y vertical, tiene " una concepción - positivista de las ciencias " (Díaz Barriga, Angel, 1984, p.14) por - lo cual, el objetivo de proporcionar una formación integrada se que da en un mero deseo o en el mejor de los casos, en el discurso.

Respecto al contenido específico de cada materia, al dejar el - sólo nombre, queda abierta la posibilidad de que los programas por - un lado, se rellenen con datos intrascendentes o con índices de li - bros, propiciando con ésto, la repetición y el memorismo, que es o - tra de las características del modelo tradicional por asignaturas.

Quedó en promesa la intención de proponer una nueva metodología de enseñanza, puesto que el documento no lo señala, dejando por eso vía libre a la enseñanza verbalista (ésta que tanto se critica) y -- con ello, el aprendizaje se basa en los postulados de la disciplina mental a la que hace referencia Díaz Barriga, Margarita Pansa y o - tros autores, cuando caracterizan al modelo por asignaturas; que -- consiste en considerar que el manejo de los contenidos (mientras -- más complejos mejor), por sí mismo, desarrolla las facultades mentales.

Otra característica más es la división entre materias teóricas - y prácticas, con un predominio y valoración de las primeras (cfr. el cuadro de materias en este mismo apartado) en cuanto a créditos; y a pesar de que en el documento base se dice que técnicamente se recomienda una revisión cada tres o cinco años, no se mencionan para - nada formas de evaluación del plan, tampoco formas de instrumenta - ción.

Por todo lo anterior, podemos formular una conclusión propositiva (propositiva porque hace falta un análisis de congruencia interna del plan, para darle mayor solidez) de que:

Existe correspondencia entre conceptualización del proyecto Universidad-Pueblo y plan de estudios, en el sentido de que la falta de una precisión conceptual de dicho proyecto se refleja en la elaboración del plan de estudios, de forma parecida como el discurso manejado en el proyecto, no corresponde a la realidad universitaria, el discurso inicial del documento base no corresponde a los resultados obtenidos (en lo formal) en el plan de estudios. Por lo tanto, se trata de un plan por asignaturas incompleto, mal elaborado y por ello no corresponde a una propuesta alternativa respecto al anterior.

Con lo expuesto anteriormente, se tiene una panorámica global del plan de estudios; pero aún falta por considerar otro elemento, los programas de cada materia, sobre ellos hablaremos en el siguiente capítulo.

CAPITULO III  
ANALISIS DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES

En el capítulo anterior dijimos que el plan de estudios concretiza el proyecto educativo que lo sustenta y se hace operativo para su instrumentación en los programas,<sup>(31)</sup> de cada materia.

En este sentido, su estructura va a estar teóricamente determinada por el modelo de plan de estudios y en lo normativo, por la ley orgánica que rige la institución, misma que le va a conferir su validez institucional.

En el plan de estudios 81 del bachillerato en la UAG, los programas deben o deberían estar acordes al modelo de plan por asignatura o tradicional y en lo normativo, por lo establecido en el reglamento escolar,<sup>(32)</sup> que señala:

Art. 31.- Los programas escolares para cada una de las materias deben incluir.

- a) Introducción o exposición de motivos.
- b) Lista de los temas principales que los componen y complementarios.

---

(31) Algunos autores consideran al programa como: un proyecto integral de trabajo y no como un simple enunciado de contenidos y temas de una asignatura (Rodríguez, Azucena, 1978, p.1); la descripción específica de los contenidos de estudio, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la secuencia en que éstas debenirse realizando, los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos (Glazman y de Ibarrola, 1987, p.42).

(32) Inferimos que este nuevo reglamento fué aprobado en 1980, (en el documento no se señala la fecha), su objetivo principal es el de establecer con alguna claridad los lineamientos generales de los planes y programas escolares.

- c) Los objetivos sociales, académicos y políticos que persigue la institución.
- d) Los métodos de enseñanza...
- e) La bibliografía mínima.
- f) Una sugerencia sobre el número de horas ... (para) cada parte del curso.
- g) Las formas de evaluación....
- h) El valor en créditos en cada asignatura.

Partiendo de lo anterior, en este capítulo analizaremos a los programas tomando en cuenta dos aspectos: uno, cuantificar cuántos de los elementos que señala el reglamento, aparecen en los programas del plan 51 y; dos, caracterizar a los programas, por el manejo que se hace de estos elementos en su estructura.

Trabajar estos dos aspectos, nos permitirá conocer la concreción del reglamento en los programas y con base en la caracterización, establecer la relación entre proyecto educativo, plan y programas de estudio. Con esto aclaramos que no se trata de un análisis de congruencia interna, mismo que por su complejidad escapa a los propósitos de este trabajo; tampoco pretendemos analizar al modelo que por sus lineamientos, pertenece el reglamento; sino como ya lo mencionamos, se trata de que por los rasgos más generales que presentan los programas, hacer una caracterización y con base en ello, hacer el análisis de la relación de congruencia que señalamos anteriormente.

Finalmente, la metodología que emplearemos, consiste en hacer una cuantificación de los elementos existentes en todos los programas y en ir destacando sus rasgos distintivos que los hacen afín a un determinado modelo de programa; para tal efecto, a estos elementos los agrupamos de la manera siguiente para su manejo.

- 1) Datos generales. Aquí se agruparán los datos siguientes: nombre de la institución, área y subárea, créditos, horas semanales, - semestre, núcleo, validez institucional.
- 2) Presentación. Se tomará en cuenta la relación que se establece - con otras materias, con el plan de estudios y la explicación que sobre el programa se haga.
- 3) Objetivos. Además de atender si marcan objetivos sociales, acadé- micos y políticos, como lo señala el reglamento, se tomará en - cuenta el tipo de objetivos (generales, particulares y especifi- cos) así como la relación que establezcan con los contenidos y - la acción que denoten.
- 4) Contenidos. El punto nodal es analizar si se presentan como lig- tado de temas, cartas descriptivas o contenidos mínimos, así co- mo las unidades didácticas<sup>(33)</sup> empleadas.
- 5) Metodología de trabajo. Se trata aquí de conocer la forma que se propone en el manejo de contenidos para determinar el papel que- se le asigna al docente y al estudiante en el proceso de enseñan- sa-aprendizaje.
- 6) Criterios de evaluación. Lo fundamental es analizar si los pro- gramas proponen criterios de evaluación o medición, así como los métodos y técnicas sugeridos para tal efecto.
- 7) Bibliografía. Se considera aquí, la existencia de una bibliogra- fía mínima, para cada programa y la manera como se encuentra dis- tribuida (general o por unidades).

---

(33) Se entiende por unidades didácticas a los cursos, seminarios, - talleres, etc. (cfr. Farnza, 1987, A: pp.18-20).

### 1.- Datos generales.

Si se entiende que el programa es un instrumento de trabajo que estudiantes y profesores emplearán en el quehacer dentro del aula, es necesario que éstos, de acuerdo al plan (mapa curricular), contengan los datos necesarios de manera que se pueda ubicar a la materia en el área, subárea, bloque, número de créditos, horas semanales, semestre y validez institucional correspondiente, para un manejo y comprensión, así como para que el docente, dado el caso, pueda establecer la relación existente entre su materia y mínimamente, las materias del semestre al que pertenezca.

A partir de lo anterior, realizamos una cuantificación de la presencia o ausencia de estos elementos para sacar el porcentaje respectivo, a partir de 45 programas, de los cuales 37 son de carácter obligatorio (incluyendo los correspondientes a los dos bachilleratos) y siete optativas en los núcleos propedéuticos. Los resultados se presentan en el cuadro siguiente:

Programas que señalan:	área .....	16=35.55%
	subárea .....	16=35.55%
	bloque .....	16=35.55%
	créditos .....	9=20.00%
	hrs. sem. ....	17=37.77%
	valides	Anteproyectos.....35=77.77%
	instit.	Programas..... 7=15.55%
		No mencionan..... 3= 6.66%

Con base en estos resultados podemos afirmar que al profesor no sólo se le entrega un programa elaborado por otras personas; sino que además se trata de un programa sin los datos necesarios para que los ubique en el plan de estudios.

Asimismo, los resultados demuestran un primer rasgo de los programas propios de la didáctica tradicional,<sup>(34)</sup> una desarticulación — con el plan de estudios y una violación al reglamento escolar.

## 2.- Presentación del programa.

En este trabajo entendemos como presentación a la contextualización que se hace del programa respecto al plan de estudios, a la relación vertical y horizontal que los autores proponen al respecto de las demás materias, a nivel de enunciado y a la referencia que del programa mismo se hace.

Para la cuantificación, tomamos los indicadores siguientes:

- a) No tiene presentación: se refiere a los programas que únicamente contienen el nombre de la materia y otros datos diferentes a los considerados como presentación, los objetivos, por ejemplo.
- b) Tiene presentación sobre la materia: en este indicador se consideran a los datos que los autores dan sobre el programa, éste — se subdivide en:
  - b.1) Una presentación de la materia aislada; es decir, cuando — los autores señalan algunas referencias sobre el programa — sin considerar las relaciones que ésta guarda con el plan y con las otras materias.
  - b.2) Una presentación que incluye la relación con el plan y con las otras materias.
- c) Tiene una presentación con relación a la institución (UAG); es — decir, se habla de los propósitos de la universidad tomando en — cuenta:

---

(34) Al respecto puede verse a Morán Oviedo, Porfirio, "La instrumentación de la didáctica", en Margarita Pansa y otros, La fundamentación de la didáctica, pp.152.154.

- c.1) Lo académico: cuando se hace alusión a la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje en el proyecto Universidad--Pueblo.
- c.2) Lo político: cuando la presentación se refiere a los procesos del proyecto Universidad-Pueblo en su dimensión institucional, respecto a su función social.

A partir de los 45 programas existentes (entre materias obligatorias y optativas) se obtuvieron los siguientes resultados:

- Veintidós programas (48.88%), no tienen presentación, señalan el nombre de la materia y a continuación los objetivos.
- Veintidós programas (48.88%), se presentan de manera aislada; esto es, describen la importancia de la materia para la formación del estudiante y algunos datos sobre los contenidos a tratar, sin considerar la relación (vertical y horizontal) con otras materias y programas. La excepción es el programa de química, que pretende establecer una relación vertical con los contenidos de los programas de química de los otros semestres.
- Un programa (2.22%) señala la relación horizontal con otras materias. Se trata de taller de lectura y redacción, que según su autor, se debe apoyar en técnicas de investigación; la referencia es muy superficial, no concretiza; incluyéndose en este indicador por esa vaga referencia.
- Y finalmente, un programa (2.22%) hace alusión a la situación académica de la institución, respecto a la problemática de enseñanza-aprendizaje; pero no habla sobre la materia.

Con estos resultados podemos dar dos conclusiones: la primera, en el sentido de que la mayoría de los programas (51.10%) al carecer de una presentación en los términos antes señalados, se descon-

textualizan y desarticulan del plan de estudios y, la segunda, es - que al considerar a los programas aislados, sigue prevaleciendo la concepción positivista de la ciencia que subyace en el plan de estudios (ver Cap.II), estableciéndose con esto una segunda relación de congruencia entre plan y programas.

### 3.- Objetivos

Los elementos a considerar en este apartado son, por una parte, los conceptos de objetivos generales, particulares y específicos, - mismos que fueron empleados por los autores de los programas escolares, y por otra, la implicación que tienen por su redacción en cuanto a claridad y precisión que expresan, sobre lo que pretenden en la formación del estudiante. Con estos elementos se estará en posibilidades de esclarecer si dichos programas se elaboraron a partir de la propuesta de la tecnología educativa, la didáctica crítica o la tradicional.

Para el primer aspecto a considerar, haremos referencia a todos los programas existentes (45) en el plan de estudios, en tanto que para el segundo, tomaremos sólo algunos programas como ejemplo; a - aquellos que tengan los tres tipos de objetivos y que correspondan a las distintas áreas (humanístico-sociales, físico-matemáticas y químico-biológicas), trabajando con un programa de cada área.

Consideramos que con esto se estará en condiciones de conocer - la propuesta metodológica que orientó la formulación de los objetivos de los programas mencionados.

Los datos correspondientes al primer aspecto, se encuentran en el cuadro siguiente: en la primera columna contiene los indicadores (tipo de objetivos), en la segunda, el número o frecuencia que presentan en los programas y en la tercera, su porcentaje correspondiente.

<u>Tipos de objetivos</u>	<u>Cantidad</u>	<u>Porcentaje</u>
Generales .....	8 .....	17.77%
Generales, particulares y específicos .....	8 .....	17.77
Generales y específicos .....	14 .....	31.11
Particulares y específicos .....	0 .....	0
Generales y particulares .....	8 .....	17.77
Particulares .....	1 .....	2.22
Específicos .....	0 .....	0
No señalan .....	6 .....	13.33
Total .....	45 .....	99.97

Los datos de este cuadro demuestran una gran disparidad en cuanto a los objetivos empleados, lo que significa que los autores no siguieron una sola línea metodológica para su elaboración; sino que emplearon varias, de acuerdo al criterio de los autores.<sup>(35)</sup>

Esta diversidad de criterios es una consecuencia lógica del procedimiento empleado en la elaboración de programas, ya que al formar una comisión de especialistas en la elaboración de planes y programas de estudio, la comisión formada retomó aquéllos que consideró más adecuados, sin hacer una reformulación de los mismos.

Las consecuencias de este procedimiento, no sólo se dan en los diversos tipos de objetivos empleados; sino también y principalmente en la claridad y precisión de lo que se pretende respecto a los aprendizajes de los estudiantes, esto es, que no están redactados -

(35) Mario García Cerros señala que la participación de los docentes en los foros por escuela, regionales y estatal, en el análisis de planes y programas fué en base a sus experiencias; pero sin contar (al igual que la comisión) con una formación teórico-metodológica para hacerlo.

en términos de conductas observables y medibles<sup>(36)</sup> como lo señala - la tecnología educativa, ni señalan los productos de aprendizaje<sup>(37)</sup> que menciona Díaz Barriga o la claridad y precisión que según Azucena Rodríguez dice deben tener.<sup>(38)</sup>

Para fundamentar lo antes dicho, presentaremos los objetivos de tres programas, uno, correspondiente a una materia del área de químico-biológicas, otro, a la de físico-matemáticas y el tercero, a las ciencias humanístico-sociales.

#### Matemáticas Primer Semestre

- Obj. General. Al término de este curso el alumno comprenderá y sabrá aplicar los fundamentos del álgebra elemental.
- Obj. Particular. Al término de este tema, el alumno tendrá un concepto claro de lo que es un conjunto.
- Obj. Particular. El alumno empleará sin dificultad la simbología de conjuntos.

- 
- (36) Gagné y Brigs señalan que el primer paso para redactar objetivos, consiste en que éste debe enunciar el propósito del curso de manera que refleje lo que se espera del estudiante al final del curso ... (y que) deben ser precisos en el sentido de comunicar a otra persona lo que tendría que hacer para observar -- que realmente se ha logrado el propósito de la lección. Gagné, Robert y Brigs, Planificación de la enseñanza, pp.92-94.
- (37) Los productos de aprendizaje son las pautas de conducta objetivizadas en el mundo externo y los objetivos deben redactarse de manera que especifiquen algunos rasgos de estas pautas, de manera que sirvan de indicadores, para detectar en alguna medida, el grado de aprendizaje logrado por el alumno. Díaz Barriga, Angel, Didáctica y currículum, Nuevo Mar, 1988, pp.43-44.
- (38) Rodríguez, Azucena, El programa como instrumento de trabajo, - SUAPyL/UNAM, México, 1978, versión preliminar. De hecho la autora señala que un programa debe contener objetivos generales y específicos.

Química I (Inorgánica) Primer Semestre

Obj. General. En este curso se pretende que el alumno adquiera un criterio científico en el área experimental y teórica de la química inorgánica y a la vez pueda relacionar estos conocimientos con otras asignaturas de la misma área.

Obj. Particular. Conocerá el desarrollo histórico de la química inorgánica.

Obj. Específico. Mencionará las condiciones en que se encontraba el hombre prehistórico.

Filosofía I (Materialismo dialéctico) Primer Semestre

Obj. General. Que el alumno incurriera por el terreno de la teoría del conocimiento para que aprenda el proceso dialéctico de la conformación de la teoría marxista.

Obj. Particular. Acercar al alumno a la lectura crítica, analítica e interpretativa de los clásicos del marxismo.

El objetivo general de matemáticas señala tres verbos: comprender, saber y aplicar, los fundamentos del álgebra elemental; aunque señala que esto será al término del curso, queda duda en cuanto a lo que el estudiante tiene que aprender y cómo se manifestará dicho aprendizaje.

En el programa de química, el objetivo general: que el alumno adquiera durante el curso, no después, un criterio científico en el área experimental y teórica de la química inorgánica, denota imprecisión en cuanto al criterio científico y teórico. El otro verbo es el de relacionar los conocimientos con los de otras áreas.

Al igual que en el objetivo general, no esclarece cómo se darían o manifestarían estos aprendizajes.

Respecto al objetivo general de filosofía, se dan los mismos errores que en los casos antes mencionados (química y matemáticas), - lo mismo ocurre con los objetivos particulares y específicos.

En resumen, podemos afirmar que los objetivos correspondientes a los programas del plan 81, no están redactados en los términos -- que señala la tecnología educativa o como lo señala Díaz Barriga; - sino más bien como los maneja la didáctica tradicional, en el sentido de que:

" El aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos " (Morán Oviedo, Porfirio, en Panza y otros, 1987, 4, p.172).

#### 4.- Los contenidos

Los aspectos a considerar en este apartado son:

- a) El tipo de unidades didácticas, esto es, si se presentan como -- cursos, seminarios, talleres u otro tipo.
- b) Extensión: se buscará cuantificar el promedio de temas de los -- programas.
- c) Si se agrupan por temas, ejes temáticos, módulos.

Con esto tendremos un elemento más para caracterizar a los programas en cuestión. Analizando los programas, se tiene que el 100% están presentados como cursos, <sup>(39)</sup> que de acuerdo a Panza González - son:

(39) Sólo dos materias tienen el nombre de seminario, la de Problemas económicos, políticos y sociales de México y la de Ciencia y Sociedad; pero terminan siendo propuestas de cursos.

" ... la unidad didáctica que marca su énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimiento, más que en el desarrollo de habilidades específicas. El curso puede proporcionar una visión panorámica, a nivel de introducción, o bien, ser de especialización de una temática específica " (Pansza y otros, 1987A, p.18).

Bajo este criterio, las unidades didácticas tienen concordancia con los objetivos, que como vimos, no existe claridad sobre los aprendizajes que se pretenden lograr en los estudiantes, además, se reafirma otra característica de la didáctica tradicional en la elaboración de programas, como lo señala Morán Oviedo en el sentido de que:

" Se maneja el consabido listado de temas, capítulos o unidades, etc. " (Morán Oviedo, Porfirio, en Pansza y otros, 1987, pp.172-173).

Al confrontar esta afirmación, se tiene que los contenidos se presentan en todos los programas como temas, algunos agrupados en unidades; pero en estos se tienen temas. Por otra parte, dichos contenidos se manejan de manera extensa,<sup>(40)</sup> lo cual presenta otra característica que señala Morán Oviedo, cuando dice que:

" Un signo también muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el grand cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que " aprender ". Este fenómeno se expresa en la fragmentación y el detalle "(ibid., p.173).

La forma como fragmentan los contenidos de los programas, representa una seria dificultad para su análisis y comprensión por parte del alumno y una dificultad del profesor para cubrir el programa. Lo cual implica que al no poder cumplirse, el profesor haga recor -

(40) El mínimo de temas en el programa de Filosofía II, son 16 y el máximo en el programa de Taller de Lectura y Comprensión II, son 83 temas.

tes un tanto arbitrarios, seleccionando aquellos temas que considere importantes o en el peor de los casos, deje el programa inconcluso, mutilando el programa.

Por lo anterior, consideramos que el agrupamiento de los contenidos concuerda con la propuesta de la didáctica tradicional y que en ésta:

" Los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes " (Morán Oviedo, Porfirio, en Panza y otros, 1987A, p.173).

Una vez abordado el manejo que se hace de los contenidos, pasaremos a considerar la metodología de trabajo.

#### 5.- Metodología de trabajo propuesta.

El documento base señala que ante un plan de estudios reestructurado, se debe poner un nuevo método de trabajo<sup>(41)</sup> esto significa que la metodología de trabajo debiera ser uno de los puntos sobre el que la comisión debió hacer énfasis, de manera que en los programas quedaran claramente establecidos dichos criterios. Sin embargo, en la práctica esto no ocurrió, porque de 45 programas, sólo siete cinco, que representan el 11.11%, los mencionan.

Queda en entredicho la intención de la comisión, la intención de implementar un nuevo método en la reforma del plan de estudios. La consecuencia que tiene esta carencia, consiste en que el profesor tiene que implementar para el manejo de los contenidos, aquellas formas de trabajo con que fue educado, esto es, tiene que recurrir, principalmente, a la exposición y si genera algunas prácticas,

(41) García Cerros, Mario. El bachillerato en la UAG, UAG, 1982, p.6.

serán implementadas por la intuición<sup>(42)</sup> y la experiencia, que desde luego no tienen una relación con los propósitos del programa o no representan posibilidades reales de aprendizaje.

#### 6.- Criterios de evaluación.

Por criterios de evaluación se entienden aquellos procedimientos a través de los cuales se puede tener una aproximación a los aprendizajes que el estudiante ha logrado de los contenidos; al respecto, el nuevo reglamento escolar señala en el artículo 61:

" Los profesores procurarán que la calificación de un curso no dependa de una sola evaluación; sino de varias de éstas, que pueden consistir en exámenes parciales, trabajos de investigación, participación en las discusiones de las bases y control de asistencia en clase y prácticas de campo, entre otras. Las materias teóricas no podrán ser calificadas exclusivamente con trabajos de investigación o -- prácticas de campo " (Nuevo reglamento escolar, en Legislación vigente, 1982, p.59).

A pesar de estar legislados los criterios de evaluación, únicamente dos (que representan el 4.44%) de los 45 programas, cumplen con lo establecido en este artículo. El resto, además de que violan la legislación, al no establecer criterios de evaluación, por una parte, pierden la relación con el resto de elementos de los programas,<sup>(43)</sup> principalmente con los objetivos y por otra, presentan una -

(42) En la preparatoria 20 de Arcelia, es conocido el caso de un profesor de Geografía económica que envía a sus alumnos a " investigar " los medios de comunicación y sectores productivos, sin especificar lo que pretende lograr. Otra práctica de este profesor es la de mandar a " investigar " los precios de los chiles y jitomates en el mercado, so pretexto de conocer la inflación, sin haberla explicado o manda copiar conceptos del diccionario.

(43) Con el hecho de no señalar criterios de evaluación, se deja -- que el profesor aplique su criterio, sin tomar en cuenta los -- objetivos del programa, aunque en este caso, como vimos, se -- presenten confusos.

característica más de la didáctica tradicional, porque como lo señá la Morán Oviedo, la evaluación en esta teoría:

" ... se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones de los cursos; se ha utilizado, además, como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos " (Morán Oviedo, Porfirio, en Pansa y otros, 1987A, pp.74-75).

Si de acuerdo al autor enfocamos los exámenes en relación a los contenidos fragmentados que presentan los programas, como consecuencia, los alumnos no tienen otra alternativa que memorizar los contenidos, la gran cantidad que se le presentan y las exigencias del examen<sup>(44)</sup> lo conducen a una repetición.

Con esta perspectiva pasaremos a la bibliografía especificada en los programas.

#### 7.- Bibliografía.

En este apartado, lo que tomaremos en cuenta es la existencia o ausencia de una bibliografía, ya sea básica o complementaria. En este aspecto, la mayoría de los programas la señalan,<sup>(45)</sup> en ocasiones está distribuida por unidades y otras, al término del curso; únicamente dos programas no la señalan.

Con los resultados obtenidos, podemos elaborar las siguientes conclusiones:

La primera se refiere a que, independientemente del modelo de programa que se piensa desde el reglamento, en la práctica los pro-

(44) En la preparatoria 20 es común, en algunos profesores, que exigen respuestas idénticas a los apuntes.

(45) La excepción es el programa de inglés, porque está elaborado de tal manera que se confunden todos los elementos del mismo.

gramas del plan 81 no se ajustan y por lo tanto, son violatorios a dicho reglamento.

La segunda, es respecto a la relación entre plan y programas escolares. En este sentido, de acuerdo a los rasgos que presentan en cada uno de sus elementos, podemos decir que reafirman la característica principal del plan de estudios (ver Cap.II), dado que si --guen presentando una fragmentación del conocimiento, el verbalismo, el autoritarismo en la relación docente-alumno y una exigencia hacia este último de memorización.

Por lo anterior, concluimos que existe una relación de congruencia entre plan de estudios y programas escolares.

Una vez trabajado en los tres capítulos anteriores (I,II,III) -- por separado el proyecto educativo, plan de estudios y programas, y elaboradas algunas conclusiones parciales sobre la relación existente entre éstos por su manejo en el discurso y su concreción en los documentos, en el siguiente capítulo analizaremos esta relación a partir de dichas conclusiones parciales y de la significación que se le da en cada uno de ellos a la categoría de realidad y a los -- conceptos de hombre, conocimiento, sociedad y aprendizaje, que a -- nuestro juicio son los ejes integradores de todo plan de estudios.

#### CAPITULO IV

### RELACION ENTRE PROYECTO UNIVERSIDAD-PUEBLO, PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS ESCOLARES.

Con base en los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, en éste analizaremos la relación entre proyecto universitario, el plan de estudios y los programas escolares correspondientes.

Para el análisis tomaremos como base: la categoría de realidad como eje integrador de los conceptos de sociedad, universidad, conocimiento, hombre y aprendizaje, atendiendo la conceptualización que de ellos se hace en el proyecto y la forma como se concretizan en el plan y los programas del bachillerato en la UAG.

Se toma a la categoría de realidad porque consideramos que contiene a los conceptos señalados; en cuanto a la elección de éstos se justifica porque en este trabajo entendemos que a partir de ellos se articula el currículo formal. Esto es, se parte del supuesto de que independientemente de la significación que se les dé, dichos conceptos son los que articulan un plan de estudios; asimismo, determinan la selección y estructuración de sus elementos.

Por otra parte, y necesariamente, la relación establecida entre conceptualización y concreción, van a determinar la relación de integración o desarticulación entre proyecto educativo y plan de estudios.

El manejo de esta categoría y conceptos es el siguiente: se parte de una conceptualización de la realidad establecida en el proyecto, posteriormente, cuando analicemos los conceptos, se hará en relación de la significación en el proyecto y su concreción en los programas y el plan. Por ello, en el desarrollo del capítulo, la categoría de realidad aparecerá constantemente.

### 1.- Concepción de realidad.

Como ya se ha dicho (Cap.I,II y III) en los documentos consultados los conceptos a trabajar están imprecisos; la categoría de -- realidad no es la excepción, en el documento base del bachillerato, se menciona como uno de los objetivos de este ciclo:

" Proporcionar al estudiante contenidos programáticos estrechamente relacionados con la realidad natural y social para vincularlo como agente de cambio " (García Cerros y otros,1982,p.10).

La crítica a la forma de redactar objetivos ya se hizo (ver a -- apartado 3 del capítulo II) por lo cual, interesa ahora la intención del objetivo, esto es, qué se quiere decir cuando se afirma que el estudiante tenga como objeto de conocimiento a la realidad; que se puede definir tentativamente como lo hace Schaff en el sentido de -- que:

" Entendemos la realidad como clase de objetos sobre los -- que hablamos y que se caracterizan porque existen fuera e independientemente de nosotros; objetivamente " (Schaff,-1986,p.209).

En esta cita el autor acentúa la relación entre lenguaje y realidad, por lo que de acuerdo a los objetivos de este trabajo, sólo retomamos lo concerniente a la existencia de objetos y fenómenos -- que existen independientemente de nosotros y de manera objetiva.

Por lo anterior, podría decirse que los contenidos del bachillerato van a conformarse con las ciencias naturales y sociales, y el problema queda resuelto; sin embargo:

" La realidad y todas sus manifestaciones están en constante movimiento, en cambio continuo (y) todo lo que existe, existe en un devenir como proceso " (Hirsch, Ana,1983, -- p.3).

Esta característica de la realidad hace que el problema de la - determinación de contenidos sea sumamente compleja, puesto que además del movimiento:

" La realidad existe independientemente del hombre, pero una realidad dada en la percepción de los hombres activos-socialmente, es transformada por ellos y es producida, en el sentido de que el ser humano percibe la realidad sobre la base de su experiencia social " (ibid.,p.8).

Además de la existencia objetiva de la realidad en movimiento, - ésta no es captada en su totalidad; sino sólo algunos aspectos. Esta captación constituye la realidad social que Bagú define como:

" ... un modo de agruparse los seres y los fenómenos que ellos producen, como si unos crearan a los otros y se apoyaran en ellos, sin la solución de continuidad (...) la - contradicción, el conflicto le son siempre inherentes. También la negación " (Bagú, Sergio,1988,p.88).

La contradicción y la negación presentes en la realidad social- significa que los seres humanos no tengan una apropiación homogénea de dicha realidad, por ello en la captación actúan procesos de:

" Ordenamientos incesantes de hombres y fenómenos. Esta -- ción de diferencias cualitativas entre los ordenamientos- en función de su naturaleza y de las consecuencias " (ibid.,p.89).

Lo expuesto hasta aquí permite definir la realidad como lo exigente fuera del ser humano que está en movimiento y cambio constante; diferenciar a la realidad objetiva de la realidad social, com- puesta esta última por la apropiación que el ser humano hace de alguna parte de la realidad objetiva (lo real), la selección de la -- parte que debe aprehenderse, la forma de hacerlo y el uso que se le da, no es único ni espontáneo; sino que está influido por las dete- minaciones sociales.

Visto de esta manera, desaparece la aparente simplicidad que parece tener la realización del objetivo citado, ya que para su concreción en el plan de estudios, deben tomarse en cuenta (aquí aparece la amplitud de la categoría de realidad mencionada en la introducción de este capítulo) otros conceptos; aquéllos que a continuación desarrollamos.

## 2.- Concepto de sociedad.

La importancia de considerar el concepto de sociedad en el análisis de un proyecto educativo y su plan de estudios, radica en que este concepto permite ubicar el dónde se efectuará el acto educativo, no sólo en sus dimensiones de tiempo y espacio (México, ed. de Guerrero, 1981); sino también y principalmente, permite contextualizarlo en la formación social<sup>(46)</sup> en la cual se desarrollará.

A partir de esta contextualización se puede, primero, esclarecer las tendencias hacia las que se inclina el proyecto y segundo, conocer la función social asignada a la educación y la forma de concretizarse en la fundamentación del plan de estudios.

En el caso de la UAG, los documentos consultados, hablan de la sociedad en su relación con la educación, como lo hace Wences cuando dice:

(46) Harnecker define a la formación social " como una totalidad social concreta históricamente determinada (que) puede corresponder a un país determinado o a una serie de países que tienen características más o menos similares y una historia común " - Harnecker, Marta, Conceptos fundamentales del materialismo histórico, México, Siglo XXI, 1976, p.146. El diccionario de economía política la define como " sociedad humana en una determinada fase de su desarrollo histórico, caracterizada por el modo de producción y por la superestructura política y jurídica, -- por las formas de conciencia social " Barisov y otros, Diccionario marxista de economía política, México, Quinto Sol, s/f, s/p.

" La universidad (...) pretende conjuntar esfuerzos en la -  
lucha por alcanzar la más amplia transformación académica  
y democrática posible en una sociedad capitalista como la  
nuestra ... " (Wences Reza, R., 1984, p.211).

De esta cita rescatamos el concepto de sociedad capitalista, --  
porque permite diferenciarla de otro tipo de sociedades (feudal, es-  
clavista, etc.) una sociedad de este tipo que se sustenta en el mo-  
do de producción capitalista<sup>(47)</sup>, que se caracteriza como:

" ... una totalidad en la que se establecen diversas rela -  
ciones sociales condicionantes de la actividad total de -  
los hombres; aquí están implicadas relaciones económicas,  
políticas e ideológicas en una compleja red " (Panza, M.  
y otros, 1987, p.21).

Diferenciar y caracterizar en estos términos a la sociedad, pre  
senta un grado de generalidad porque como sociedad capitalista se -  
puede ubicar a Japón, Estados Unidos, México y sin embargo, las con-  
diciones económicas, políticas y sociales son diferentes en cada u-  
na de ellas, de aquí la necesidad de una mayor especificación en --  
función de la formación social, que en el caso de México correspon-  
de a un capitalismo dependiente.<sup>(48)</sup>

(47) Modo de producción capitalista. Modo de producción de los bie-  
nes materiales basado en la propiedad privada sobre los medios  
de producción y la explotación del trabajo asalariado. Barizov  
y otros, Diccionario marxista de economía política, México, Quin-  
to Sol, s/z, s/p.

(48) (La dependencia es) ... una situación en la cual un cierto gru-  
po de países tiene su economía condicionada por el desarrollo-  
y expansión de otra economía a la cual la propia está sometida... (asimismo) condiciona una cierta estructura interna que -  
la redefine en función de las posibilidades de las distintas -  
economías nacionales. Bambilra, Vanía, El capitalismo depen-  
diente latinoamericano, México, 1979, p.8.

Aproximarse a estos niveles de especificación, hubiera permitido a los impulsores del proyecto, por una parte, comprender las condiciones estructurales existentes sobre las que se fundamentan las políticas sexenales, los modelos de desarrollo adoptados y prevenir en algún grado las futuras contradicciones que en su desarrollo van a darse en la formación mexicana, y por otra, construir un proyecto alternativo respecto a las condiciones actuales y sus tendencias al futuro.

Vale la pena remarcar que cuando se dice que no se consideraron estas condiciones, la referencia es respecto a la formulación del proyecto educativo, porque es evidente que análisis de este tipo sí los hay; pero desde la perspectiva de la economía, sociología, etc. sin incorporarlos al proyecto en cuestión. Por esta razón, cuando se habla de la relación entre Universidad y sociedad, únicamente se dice:

" La universidad se enclava hoy en un proceso de cambio fundamental, que no puede separarse de la sociedad porque está enraizada en las relaciones de clase " (Comisión académica política de la administración central, 1980, p.8).

Desde luego, esta tesis no es compartida en este trabajo, ya -- que consideramos que la universidad no puede separarse de la sociedad por ser producto de ésta y su enraizamiento se debe a esta situación. Por otra parte, la universidad está en proceso de cambio -- porque la sociedad está en esa situación, como lo demuestran los análisis (Mendoza Rojas, Javier, 1982; Pablo Latapí, 1980; Guevara Niebla, 1981 y otros autores) de algunos tratadistas.

La noción de cambio en la sociedad y universidad es tan obvia -- que no se discute, el problema es ubicar qué cambios y hacia dónde -- se encaminan, al respecto únicamente se percibe que la UAG es:

" (una) universidad en transición enclavada en una región - atrasada en el contexto nacional ... " (ibid.,p.14).

Definir en esos términos el atraso, no ayuda mucho a la contextualización del momento histórico que se vivía en Guerrero; pero ¿cuáles son los indicadores de ese atraso?. No se mencionan, en parte porque el décimo censo de población y vivienda se realizó en 1980 y sus resultados no se conocían y porque la UAG no había generado sus propios análisis.

Con esta visión se le asigna una función a la universidad, de manera que la comisión recomienda que cuando se hable de ella:

" ... nunca debe perderse de vista el carácter crítico, que implica un rompimiento con los esquemas reproductores de una sociedad injusta, el carácter científico, que implica el desenajenar la visión histórica del hombre y la sociedad, el carácter popular que implica, una toma de conciencia en el problema de la lucha de clases " (ibid.,pp.16--17).

Según esto, la función de la universidad consiste, entonces, en romper el esquema reproductor en el ámbito de la ideología<sup>(49)</sup> mediante una conducta anticapitalista, que significa:

" el rechazo a la clase dominante y se objetiviza en enfrentamientos abiertos con la clase en el poder " (ibid.,p.9).

Los medios con los que se piensa realizar este propósito son -- principalmente el conocimiento científico (concretado en el currículo) y la autonomía universitaria, concebida en los términos de:

(49) La ideología rebasa el nivel de las representaciones sociales y se sitúa en la totalidad de la sociedad como una instancia particular que abarca desde las ideas hasta las costumbres y prácticas sociales que se procesan, circulan y reproducen en el interior de los llamados aparatos ideológicos: familia, escuela, sindicatos, partidos políticos, etc. (Mendoza Rojas, Javier, 1982, p.4).

" (el) ejercicio pleno de la autonomía frente al Estado y - la clase dominante " (Wences Reza, R.,1984,p.91).

La tesis de autonomía<sup>(50)</sup> plena, originada por la efervescencia-política que existía en Guerrero al inicio del proyecto (ver Cap.I), supone un desarrollo sin límites por parte de la sociedad, lo cual es incorrecto, como lo reconoce este autor, en otro párrafo rectificando diciendo que:

" La universidad hoy, como institución, es evidentemente una universidad del sistema capitalista que establece ciertos parámetros para condicionar su funcionamiento. Pero - estos parámetros no son inamovibles " (ibid.,p.211).

Las contradicciones en el discurso denotan una falta de claridad en cuanto al tipo de proyecto que se desea elaborar, esto pone en juego la viabilidad de un proyecto alternativo y de su función social. Pero no sólo la viabilidad sufre reformulaciones, también la función que la universidad debe cumplir en la sociedad, porque - por una parte, se agrega que:

" La realización de la revolución socialista o burguesa, es tarea que compete a las clases sociales y no a las instituciones de educación superior, por muy arraigada que esté el clima académico-político afín al socialismo; o por muy arraigada que se encuentre la conciencia de la clase-proletaria entre los universitarios " (idem.).

Lo cual corrobora la inserción de la universidad en la lucha ideológica, en el ámbito de la cultura; pero por otra, se dice que:

" Con base en este compromiso institucional la UAG ha luchado junto a los colonos del anfiteatro de Acapulco para -- tratar de evitar su desalojo, con los maestros democráticos del SNTE y con los choferes de la flecha roja " (ibid. p.206).

---

(50) Levy señala que no hay una conceptualización única de la autonomía, y que suele entenderse como autogobierno, soberanía, independencia y en el caso de la UAG se entiende como un cogobierno. Levy, Daniel, Universidad y gobierno en México, México,

Esto último representa un contrasentido, respecto a la función que formalmente se le había asignado a la universidad, porque en la práctica, las autoridades, optan por el activismo político, puesto que en los casos señalados en la cita y otros más, la participación de los universitarios no sólo se da como miembros de una organización; sino también como institución educativa.

Las contradicciones mencionadas en cuanto a la viabilidad, la función social asignada y la asumida, van a repercutir sobre la política educativa<sup>(51)</sup> y sobre el currículo.

En la política educativa, porque en función de la definición de estos dos conceptos, se le va a dar prioridad a la cuestión académica, o a la práctica política, estableciéndose de esta manera la actitud crítica de la universidad.

En el currículo, porque (como veremos en el siguiente apartado), se va a determinar el conocimiento válido y legitimado,<sup>(52)</sup> concretado en contenidos programáticos encaminados a un determinado propósito de formación.

En síntesis, en esta concepción de sociedad se reconocen las contradicciones existentes, lo cual está en concordancia con el concepto de realidad; pero se queda en un nivel general que dificulta su concreción en el currículo del bachillerato.

---

.....F.C.E.,1987,p.22.

- (51) Se refiere al conjunto de acciones que el Estado y las propias instituciones proponen realizar bajo determinados criterios y a partir de una ideología. Mendoza Rojas, Javier,1982,p.4.
- (52) Esto implica que se va a pensar en conocimientos necesarios, de acuerdo a la intención de la formación y al mismo tiempo en la ocultación de otros conocimientos que aparentemente se ocultan; pero que trasciende su ocultamiento al establecerse las relaciones de aprendizaje por los sujetos históricos.

### 3.- El concepto de conocimiento.

Uno de los conceptos integradores del currículo es el conocimiento, por lo cual la selección de los contenidos va a estar determinada por la categoría de realidad y el concepto de conocimiento, - que se puede definir de acuerdo con Schaff como:

" ... proceso de pensamiento respecto a su producto, cuyo resultado es la descripción de la realidad, y por descripción no entendemos sólo la información sobre hechos individuales; sino también sobre sus múltiples relaciones mutuas, entre las que incluimos las reglas de coexistencia y dinámica " (Schaff, Adam, 1986, p.209).

La relación que se establece entre realidad y conocimiento, consiste en que si ésta es objetiva, infinita y en constante cambio, - el conocimiento debe ser un proceso infinito de aproximación a la realidad a través de una constante crítica, negación, construcción y reconstrucción.

Esta relación se retoma en el proyecto, porque cuando se refiere a las ciencias, se plantea hacerlo a partir de un análisis y una:

" ... crítica de las (...) ciencias naturales, y desde luego hoy se habla no sólo de la economía política clásica - (...), sino la crítica a esa economía política que Marx elabora " (Wences Reza, E., 1984, p.192).

Esta consideración del conocimiento como proceso infinito, da bases para criticar la concepción que predomina en la educación universitaria, en la cual:

" La enseñanza que hoy se imparte en la Universidad, al estudiante se le presenta como un conjunto de conocimientos estereotipados y acabados, ajenos a la realidad y supuestamente neutros " (ibid., p.231).

Concebir al conocimiento de esta forma, no concuerda con la relación establecida anteriormente y por eso, la crítica. Más bien se

refieren a una realidad estática que se encuentra en los libros, como verdades únicas y que son valiosos para todos.

Una propuesta alternativa del conocimiento, para su manejo en la educación, fué elaborada en el seminario de ciencia y sociedad,<sup>(52)</sup> consistente en:

- " 2.- Ofreciendo el contenido ' tradicional ', nuestro estado actual de conocimientos técnicos, científicos y humanísticos.
- Mostrando la historia social de la disciplina, el contexto en el que se desarrolla.
  - Mostrar el papel que dicha disciplina juega como ' fuerza productiva '.
  - Mostrando cómo la aplicación del ' método científico ' nos permite elaborar, a partir de la realidad y de la práctica, el conocimiento científico.
  - Haciendo una crítica del papel concreto que juega la ciencia en el país y en base a esto, haciendo una crítica de la actual formación social mexicana.
  - Tomando en cuenta su interacción con otras disciplinas.
- 3.- Desmistificación de la ideología burguesa inherente en el contenido y proceso de la enseñanza y la investigación. "

Aún con algunas fallas de redacción en el documento, esta propuesta resulta innovadora y si además se rescatan algunas experiencias del GCH, podría dar línea para la construcción de un currículo diferente al de 1974. Sin embargo, no se retomó en la elaboración del plan 81, entre otras razones, porque al hacerse fuera de la UAG, no se valoró en su real dimensión, no se asimiló por los responsables del plan de estudios.

(52) Seminario de Ciencia y Sociedad, la transformación de la universidad mexicana y el caso de la facultad de ciencias, UNAM, - 1977, pp.9-11, citado en el libro de Wences. En este trabajo -- los puntos más sobresalientes sobre el cambio de contenidos. - Wences Reza, R., 1984, pp.231-232.

Las consecuencias, una desintegración entre la concepción de -- conocimiento del proyecto y la concreción en el plan y programas, -- ya que al quedar por asignaturas, se presenta una visión fragmentada de la realidad, un aislamiento entre materias con la consiguiente repetición de contenidos. En cuanto a los programas, al desligar teoría y práctica, implícitamente se considera que hay contenidos -- que se deben manejar con objetos de la realidad circundante y otros que existen en los libros. Además al señalar (los programas) una -- gran cantidad de temas, directamente se está propiciando el deta -- lliismo, el memorismo, la repetición y determinando una concepción -- de hombre, así como una teoría del conocimiento.

#### 4.- Concepción de hombre.

La relación entre realidad y hombre se establece en el acto de -- conocer, en la llamada relación entre el sujeto cognoscente y el ob -- jeto de conocimiento. Esta relación va a estar determinada por la -- concepción de realidad y de hombre; esto es, que a partir de la rea -- lidad que (insistiendo) es infinita, objetiva y cambiante, el suje -- to que la aprehende lo hace de manera igual en todos los tiempos y -- el espacio (hombre en abstracto) o que:

" Sólo el individuo concreto, captado en sus condicionamien -- tos biológicos como en su condicionamiento social, es el -- sujeto concreto de la acción cognoscitiva. Con esto se ha -- ce evidente que esa relación no es ni puede ser pasiva; -- que su sujeto siempre es activo y que introduce y necesari -- mente debe introducir algo de sí mismo en el conoci -- miento y que, por consiguiente, siempre es una acepción -- determinada de estos términos, un proceso subjetivo-obje -- tivo " (Schaff, A., 1984, p.93).

Al tomar en cuenta la dimensión biológica (el hombre es parte -- de la naturaleza) y la social (que vive en una determinada realidad -- social) lo diferencian de otros hombres concretos (chinos, rusos, --

ingleses) que también son parte de la naturaleza; pero que pertenecen a otra realidad social.

Esto explica el por qué en determinados momentos los sujetos, - toman como objeto de conocimiento determinados aspectos de la realidad, aprehendiéndolos, ordenándolos y valorándolos de manera diferente a otros sujetos.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, se pueden detectar, - como lo hace Schaff (1984), tres formas principales de concebir la relación entre el sujeto y el objeto (este autor los define como modos de conocimiento), el mecanicista, el idealista activista y el materialista dialéctico.

En este trabajo retomamos el mecanicista y el materialista dialéctico (porque son los que se manejan en el proyecto y el plan de estudios); en el primero:

" ... el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto " (ibid.,p.83).

En el segundo, en cambio:

" Se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales que introducen en el conocimiento una visión transmitida socialmente " (ibid.,p.86).

El segundo modelo concuerda con la concepción de realidad y conocimiento trabajados en los apartados anteriores de este capítulo, ya que si la realidad es cambiante y existe una concatenación de -- los fenómenos, el hombre como parte de la realidad, también debe -- ser influido por ella e influenciarla. Por ello, su papel en el ac-

to de conocer forzosamente tiene que ser activo y conscientemente intencionado.

Retomando esto, se tiene que en el proyecto se considera (en la propuesta y los objetivos del bachillerato) el segundo modelo, porque se habla de buscar que el estudiante sea consciente, crítico y transformador de su realidad, para ello, se propone un cambio en -- los contenidos y en la forma de apropiarse de ellos y aprehender la realidad; todo esto con el propósito de que la transforme.

Esta forma de entender la relación entre hombre y realidad, --- traspolada a la educación, se opone a un currículo prescriptivo, en el cual, metafóricamente hablando, diría: si se quiere formar estudiantes conscientes y críticos, prográmeseles tres cursos de marxismo; si la intención es formar guerrilleros, inclúyase seis cursos de marxismo, uno cada dos semestres con cuatro horas semanarias; y si por el contrario, quiere preservarse al alumno de la influencia idealista, evítese a toda costa incluir a Platón, Hegel, Berkeley, etc.

Pero esta concepción de hombre se queda en discurso, porque no se concretiza en el plan de estudios; en él, la química, la física, la biología, las matemáticas, son disciplinas que "ayudarán" al estudiante a conocer alguna parte de la realidad (la naturaleza); - pero sin establecer relación entre ellas. Por otro lado, la economía, filosofía, historia, con el mismo aislamiento o en yuxtaposición; pero sin establecer relación entre ellas (Historia de México-I y II se aparta de Problemas económicos, políticos y sociales de México) y derivando de una disciplina varias materias (Historia Universal, Revoluciones del siglo XX, etc.). Mucho menos se relacionan las ciencias naturales con las sociales (ver Cap.II).

Los programas escolares al privilegiar la extensión del conocimiento (Cap. III), la exposición como método predominante, el dictado y los exámenes como único recurso (elaborados instintivamente -- sin tomar en cuenta los objetivos del plan y los programas) de acreditación, etc., le asignan un papel pasivo al estudiante, receptor de los conocimientos.

Por lo anterior, el plan y los programas adoptan el modelo mecanicista, que por lógica, no concuerda con la categoría de realidad, la cual en educación propone que el estudiante tenga un papel activo, mediante la problematización<sup>(53)</sup> del objeto de conocimiento y a través de un proceso de acercamiento (investigación),<sup>(54)</sup> lo aprehenda. Esta aprehensión no será un hecho aislado; sino que a través de una mediación incorpore a su experiencia (realidad social), transformándola a este nivel.

Resulta hasta cierto punto utópico la pretensión de que con este plan de estudios el estudiante transforme su realidad objetiva y social, porque de hecho, la educación formal (el bachillerato en este caso) no puede propiciar cambios tan radicales en el sujeto de manera que pueda hacer las transformaciones señaladas (aún cuando se tratara de un plan alterno al tradicional), puesto que en él (como ya dijimos) también influye la cultura de su sociedad.

Esta concepción de hombre adoptada en el plan y los programas, requiere, por tratarse de un proceso educativo, de un concepto de aprendizaje.

- (53) La problematización se da cuando el sujeto, por necesidad de alguna índole, percibe que un fenómeno debe ser conocido y lo concreta como objeto de estudio.
- (54) Entre las propuestas existentes de investigación, la de Espingosa y Montes, Angel y Verónica Mata, resulta muy promisoría, por que, entre otras cosas, incluyen los conceptos de creatividad y construcción como procesos a desarrollar por el investigador (estudiante en este caso), esta propuesta puede ser una alter-

### 5.- Concepción de aprendizaje.

La concepción de hombre que participa de manera activa en el -- proceso de conocimiento, se recoge en la propuesta elaborada en el seminario de ciencia y sociedad, mínimamente se incorpora en el proyecto Universidad-Pueblo (al interior de la UAG) y se desecha en el plan de estudios y programas, porque, como lo señala Díaz Barriga y Concepción Barrón, en este modelo:

" ... sus premisas epistemológicas las encontramos vinculadas al desarrollo del positivismo, aduciendo la necesidad de parcelar la realidad para poder comprenderla, argumento renovado con el desarrollo del conocimiento " (Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón Tirado, 1984, p.17).

El manejo de conocimiento se hace a través del otorgamiento de la información por diferentes medios y:

" ... de esta forma el alumno aparece como espectador ante el objeto de estudio, el cual sólo ' puede ' ser retenido, memorizado y devuelto al docente cuando lo solicita " (ídem.).

Desde luego, no se excluye la posibilidad de que en la práctica, se dan procesos diferentes en la aprehensión del conocimiento; pero se trata de excepciones a lo establecido en el plan de estudios, ya que:

" De hecho la psicología que acompaña a este tipo de estructuración curricular originalmente es la disciplina mental, o teoría de las facultades, que concibe que una formación en diversas materias por sí misma ejercita las facultades intelectuales, las materias estudiadas en un orden lógico, las definiciones preceden a las ilustraciones, las clasificaciones científicas a la familiarización con los objetos que representan. Mientras que actualmente la psicología conductista se constituye también como soporte de esta estructuración por cuanto postula ' que lo importante-

---

.....nativa si se construye considerando al bachillerato. Los interesados pueden consultar Espinosa y Montes, Angel R. (coord.), - Construcción y elaboración del proyecto de tesis, México, KNEP - Aragón, 1988, pp.44-51.

es la superficie de contenido cubierta y la presunción de una mente pasiva que necesita marcada insistencia, sobre la presentación detallada, la memorización y la retención " (ibid., p.18).

Esta cita tan extensa como fructífera, permite, por una parte, - reafirmar lo antes dicho sobre la pasividad del estudiante que el modelo por asignatura propicia y, por otra, ratificar la conclusión sobre la desintegración que existe entre proyecto universitario y - el currículo del bachillerato.

### Conclusiones.

Con lo trabajado en los cuatro capítulos anteriores (de acuerdo a los objetivos propuestos), consideramos tener elementos suficientes para elaborar propositivamente (propositivamente porque se trata de una primera aproximación al objeto de estudio en cuestión que puede y debe, ser punto de partida de nuevas investigaciones, cuyos resultados nieguen los de este trabajo) las siguientes conclusiones.

Retomando a Guevara Niebla (1983) se considera que el sistema - social (capitalista dependiente) en determinadas condiciones, presenta disfuncionalidad, éstas pueden ser aprovechadas para concretar algunas propuestas alternativas.

El proyecto Universidad-Pueblo en Guerrero se encuentra en este caso, la coyuntura presentada en el gobierno de Echeverría, permitió ser la fuerza dominante, pese a ello, por sus limitaciones propias y las de la sociedad, no fué capaz de construir un proyecto sólido, puesto que si bien es cierto que se tiene claridad sobre la - problemática y voluntad para enfrentarla, también lo es de que no se sabe (por parte de la izquierda) cómo hacerlo. (55)

(55) El análisis que hace Olac Fuentes es muy valioso para comprender el desempeño de la izquierda en la preparatoria, por lo --

Las consecuencias son como lo señala Vélez Fliego, cuando analiza el desarrollo de la universidad crítica:

" En este sentido las determinaciones esenciales que caracterizaban a la ' universidad crítica ' eran de tipo político; pero limitadas a una ' visión reducida de la política, ' el activismo, la agitación, la acción contestataria, etc. " (Vélez Fliego, Alfonso, 1984, p.11).

Esta visión sobre la función de la universidad crítica, soslayó el aspecto académico, por lo que el propósito de construir un currículo diferente al tradicional, se quedó sólo en eso, recurriendo finalmente al modelo por asignatura, con todas sus implicaciones; y - además, por los errores cometidos en el manejo de este modelo, no - puede ser comparable con el propuesto por Tyler y Tabn.

Sobre la puesta en práctica del proyecto, se marcan dos situaciones (aunque no son las únicas), primero, el crecimiento logrado en el bachillerato, se dió sin planificación alguna, por lo que rebasó con mucho su infraestructura (planta física, laboratorios, mobiliario, etc.) y su planta de profesores, por lo que se tuvo que echar mano de personal sin experiencia en la docencia y poca preparación; pero además se tuvo que conjugar un proyecto nuevo con una planta docente tradicionalista; esto impidió un desarrollo en los - términos planteados por sus impulsores.

La segunda situación se refiere a la falta de investigación sobre el proceso del proyecto, para poder evaluar de manera sistemática y rigurosa sus carencias y aportes, y con base en ello se propusieran alternativas viables que fueran más allá de las percepciones intuitivas de las organizaciones políticas, buscando con esto elabo

.....que se remite a los interesados, a la fuente: Fuentes, Olac, --  
 " La masificación y los problemas actuales: temas para el debate. La izquierda, el marxismo y la cultura de la preparatoria " en Cuadernos de crítica No.2, México, UAF, 1986, pp.11-30.

rar un proyecto que fuera aceptado por consenso, no impuesto por --  
mayoriteo.

Finalmente, es honesto reconocer que aún con todas sus fallas, --  
el proyecto generó avances y aportes valiosos para la situación que  
vivía la universidad antes de su implementación, entre ellos (por --  
mencionar dos únicamente), se encuentra el cogobierno y el clima de  
cierta libertad que prevalece en la UAG.

Estos aportes y avances deben ser rescatados; pero no como se --  
encuentran en la actualidad; sino a través de un replanteamiento de  
datos y de la universidad en su conjunto. Hacia esta tendencia se --  
encamina la propuesta del próximo capítulo, porque hasta ahora, la  
situación que ha vivido y vive la UAG se puede sintetizar (parafra--  
seando a Grass) diciendo que:

" Frecuentemente las universidades adoptan una actitud muy--  
crítica en relación a la sociedad, pero muy conservadora--  
en la manera en que reflejan a tal sociedad, especialmen--  
te a lo que enseñan y cómo lo enseñan. "

Grass, J.R.

## CAPITULO V

### LINEAMIENTOS GENERALES DE UNA PROPUESTA PARA EVALUAR EL CURRÍCULO - DEL BACHILLERATO EN LA UAG.

La propuesta que presentamos parte de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores y de la observación en la tendencia de transformación que se está dando en este nivel en varias universidades del país y en la UAG.

Estas experiencias nutren (puesto que se rescatan aquellos elementos que pueden ser valiosos para los propósitos de transformación del bachillerato en la UAG) y a la vez permiten visualizar sus limitaciones y con base en ello, plantear algunas alternativas que permiten superarlas; asimismo, se incorporan las experiencias que dentro del bachillerato se han obtenido en las dos reformas al plan de estudios.

El desarrollo de esta propuesta se da en tres momentos: el primero, es el de su fundamentación, en la cual retomamos las experiencias antes mencionadas; un segundo momento, comprende aquellos conceptos y elementos a tomar en cuenta para la evaluación y en el tercero, se incorporan las estrategias para llevarlo a la práctica.

Cabe aclarar que, como toda propuesta, se trata de líneas generales que en su aplicación deben concretarse para su instrumentación, tomando en cuenta las condiciones existentes en la Universidad Autónoma de Guerrero.

Finalmente, explicitaremos la justificación de por qué proponemos unos lineamientos generales de evaluación curricular y no una propuesta de un plan de estudios. Al respecto, somos partidarios de

aquellos autores que sostienen la idea que para proponer un plan, - se debe evaluar el existente, de lo contrario, se elaboran propuestas de gabinete sin tomar en cuenta las necesidades reales de la -- institución, educandos y la sociedad.

#### 1.- Fundamentación de la propuesta.

En el momento en que elaboramos esta propuesta, tenemos que a -- nivel nacional, algunas universidades (si no es que todas) están em peñadas en transformar el bachillerato, incluso aquellas institucio nes como el Colegio de Bachilleres y las preparatorias de la SEP, - que no se insertan en el sistema universitario.

A nuestro juicio, estas políticas de transformación están deter minadas de manera indirecta por el desarrollo de la formación so -- cial mexicana, que a su vez está determinada por el desarrollo del modo de producción capitalista mundial. Esta influencia se concreti za en las políticas sexenales, que a su vez, van a influir directa mente en el sistema universitario, porque como lo señala Mendoza Ro jas, en estas políticas sexenales, la de Miguel de la Madrid, con - cretamente:

" El énfasis se pone en la eficiencia y calidad, en la ra - cionalidad y la vinculación con el aparato productivo. A nivel extradiscursivo aparece un nuevo elemento: la res - tricción financiera del Estado y la política de austeri - dad que se traduce en una disminución drástica de los re - cursos a las instituciones de educación superior " (Mendo za Rojas, Javier y otros, 1987, p.80).

Esta situación obliga a las universidades a modificar sus polí - ticas educativas (aún en contra de sus principios) para hacerlas -- congruentes con los lineamientos establecidos por el gobierno, ya - que en éste:

" Se privilegian aquellos proyectos concretos, evaluables y presentados de acuerdo a los requerimientos técnicos de la SEP, que sean acordes a los lineamientos de política educativa del Estado y correspondan a los criterios de calidad y eficiencia que fija la burocracia educativa estatal " (idem.).

A nivel de bachillerato los criterios de eficiencia y calidad se recogen e incorporan en las conclusiones y recomendaciones del Congreso Nacional del Bachillerato, efectuado en Cocoyoc Morelos, - en 1982,<sup>(56)</sup> en el cual se discutió el qué y para qué del bachillerato, así como las características generales que debe tener el currículo. En cuanto al qué, se dice:

" El bachillerato constituye una fase de educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y únicamente propedéutico, se requiere una definición que lo ubique no solamente como una continuidad de la educación media o un antecedente del nivel superior; sino también como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios para un grupo de edades y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región " (Conclusiones y recomendaciones del bachillerato, en Quadernos de crítica No.2, 1986, pp.183-184).

En el para qué:

" Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo " (idem.).

Las bases para el cambio en el bachillerato se encuentran en -- las dos citas anteriores que según el Congreso, debe ser integral, -- ofrecer una preparación técnica y propedéutica; por ello, aquellas universidades que aún no ajustan el modelo de bachillerato a estos-

(56) De aquí en adelante, con la palabra Congreso nos referiremos a este evento.

## lineamientos:

- " Se recomienda revisar sus procesos y mecanismos de evaluación institucional y desarrollar criterios que permitan diseñar sistemas acordes con los propósitos curriculares y requisitos de admisión " (ibid.,p.185).

Otra de las recomendaciones se refiere a que:

- " ... en todas las instituciones que imparten el bachillerato en el país, se adopte un plan de estudios de tres años calendario a fin de cumplir la declaración de Villa Hermosa de 1971, para que a partir de 1984 se unifiquen los estudios y no se reconozcan los realizados en lapsos menores " (idem.).

Estas conclusiones y recomendaciones generaron en algunas universidades <sup>(57)</sup> eventos de análisis curricular que se sumaron a los que ya se estaban dando en otras instituciones.

La reforma efectuada en la UAG, en 1981, por darse antes de la realización del Congreso, no recoge los lineamientos ahí establecidos y cuando en este año (1988) se acuerda por el H. Consejo Universitario impulsar el segundo Congreso General Universitario, resulta un tanto tardío, puesto que han pasado seis años.

Este planteamiento tardío de la reforma al bachillerato, podría reportar ciertas ventajas, puesto que con las experiencias de reforma en otras universidades, cabe la posibilidad de rescatar algunos-

(57) Al respecto puede consultarse el Cuaderno de Crítica Política, en especial la parte correspondiente a experiencias y notas. Puede verse también el artículo de Marisela Márquez y Carlos, "Descripción de las experiencias y notas sobre el análisis curricular en el Colegio de Bachilleres", en Experiencias curriculares de la última década, México, DIE, 1984. Otro documento que puede ser útil es el empleado como documento base en el simposio internacional del bachillerato, efectuado en 1982, Palencia Gómez, Javier (coord.), Por qué y para qué del bachillerato, el concepto de cultura básica y la experiencia del CCH, México, -- CESU-UNAM, 1982, (Deslinde No.152).

elementos que pueden ser valiosos en lo que a formas de evaluación se refiere y a los elementos o conceptos a considerar en la misma.

Al parecer, por la forma en que se está propiciando la dinámica del Congreso (o se soslayan estas experiencias o se retoman mínimamente) que consiste en una forma parecida como la realizada en 1982; es decir, se proponen foros de discusión interna en cada escuela, - un foro regional y finalmente, el congreso estatal; la discusión y análisis se dará con base en unos rubros seleccionados<sup>(58)</sup> y coordinados por comisiones y subcomisiones y con la participación de toda la comunidad universitaria.

La primera impresión que causan estos procedimientos, es de -- que se trata de los más idóneos; pero un análisis más detallado, re vela que en realidad esta forma está condenada a tener las mismas - carencias que la experiencia anterior, por lo siguiente:

Es cierto que se dan seis rubros como guía de análisis, de éstos, algunos se presentan confusos (incisos e y g), otros se pueden apreciar otra vez de la vivencia (inciso c) y otros más requieren - de un manejo de teorías sobre universidad y sociedad (inciso a), so bre diseño y evaluación curricular (incisos b y f); pero no exis - ten (o por lo menos las comisiones encargadas no las han hecho lle - gar a las escuelas) documentos básicos de análisis y resultados de -

(58) Los rubros para el bachillerato son: a) el papel de la univer - sidad (enseñanza media superior) en la sociedad; b) elementos - para un diagnóstico de la enseñanza media superior en la UAG; - c) aciertos y errores en la concepción y aplicación de los pla - nes de estudio 1974-1980; d) marcos teóricos y metodológicos - subyacentes en la concepción, elaboración y ejecución de pro - gramas de estudios; e) propuesta para resolver los problemas - que afectan los programas de estudio de los planes 74 y 80, a - sí como de los programas de las asignaturas de estos planes; - f) lineamientos generales para el diseño de un nuevo plan de - estudios del nivel medio superior; g) vínculo con la sociedad y - servicio social.

algunos diagnósticos para que a partir de ellos, se generen los análisis.

Por otra parte, estos rubros no presentan articulación alguna, y se presentan de manera aislada; pero además no se explicita claramente el sustento teórico-metodológico de esta propuesta de evaluación, de manera que cuando, por ejemplo, se propone analizar la función del bachillerato en la sociedad, sin especificar a partir de qué concepción de educación y sociedad debe hacerse, cabe el riesgo de que se dispersen las opiniones o se den a partir de la no claridad en cuanto a la intención que se persigue. Cabe la pregunta de ¿hacia dónde se debe orientar el análisis?

Sobre las comisiones y subcomisiones; su conformación puede ser plural en lo político y sus funciones son técnico-administrativas; pero de ninguna manera se trata de equipos de trabajo interdisciplinario que más que abocarse a cuestiones organizativas, sea la encargada de catalizar los aportes de la comunidad a través de una previa fundamentación teórico-metodológica de una propuesta de evaluación, de manera que coordine y se sumerja en el proceso mismo de análisis, no de organización únicamente.

En cuanto a la participación de la comunidad (estudiantes, trabajadores administrativos y de intendencia, profesores y directivos), creemos que los estudiantes por sí solos, a este nivel, difícilmente pueden realizar análisis serios y sacar propuestas debidamente fundamentadas; podrán hablar (si el autoritarismo se los permite) de algunas deficiencias en el trabajo público cotidiano; pero nada más, ya que, sin menospreciarlos, difícilmente podrán tener una perspectiva más amplia (creemos que la mayoría ni el plan de estudios y los programas conocen y comprenden), algo parecido ocurre con los trabajadores. Estos podrán señalar algunas carencias de ma-

teriales para el desempeño de su trabajo (escobas, libros, máquinas de escribir, material de oficina, etc.), después de todo la politización (en caso de que la haya) no implica conocimientos sobre cuestiones curriculares.

En cuanto a la participación de los profesores y directivos, -- por su formación académica (normalistas y profesionistas, ingenieros, licenciados en derecho, etc.; pero no pedagogos) y su papel -- que desempeñan como profesores de asignatura,<sup>(59)</sup> tampoco es una garantía de que cuenten con elementos teórico-metodológicos sobre análisis curricular, en el mejor de los casos podrán tener voluntad para participar en el análisis recurriendo a su experiencia como marco referencial y con base en ello, hacer algunas propuestas de pequeñas modificaciones; pero partiendo del ámbito de su centro de -- trabajo, sin tomar en cuenta una perspectiva global.

Por todo lo anterior, consideramos que el Congreso, en los términos planteados, tiene deficiencias tan grandes como los eventos de 1981-1982, de los que hablamos en los capítulos anteriores.

En concordancia con los rubros de análisis propuestos para los foros, el actual rector en su segundo informe presentado el 21 de septiembre de 1988 habla de actividades de evaluación impulsadas -- por la coordinación de educación media superior, a iniciativa de la administración central, se dice que hay un programa de evaluación, el cual comprende:

(59) Al respecto tomamos como indicador las experiencias que se dieron en un evento realizado en la preparatoria No.20 de Arcelia, Gro. (Jornadas previas al foro interno), como preparativos al foro interno. Este evento estuvo coordinado por Verónica Mata y Angel Espinosa de la ENEP Aragón, en la cual se trabajaron documentos sobre modelos de bachillerato, experiencias de reforma y los planes de estudio 74 y 81 de la UAG. Lo que arroja ron las experiencias fué una dificultad para comprender conceptos como currículo, contexto histórico, perfil, objetivos, ---

" Una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo de las actitudes personales al ingresar, con el fin de detectar-potencialidades vocacionales, rendimiento intelectual y a nivel de conocimientos generales (...), una evaluación de los estudiantes durante su proceso de formación universitaria ... (y una evaluación sobre) la capacidad adquirida a su egreso, en correspondencia con las necesidades sociales existentes " (Ramón Reyes Carreto, 1988, p.41).

El desarrollo de este programa se realizará en el orden en que se encuentra en la cita, de manera que en la actualidad está en la primera fase; sus primeros resultados los menciona el rector en su informe y se refieren a que:

" ... de los estudiantes de licenciatura clasificados por sus calificaciones, un 55% de los mejores clasificados corresponden a los egresados de nuestras preparatorias, un 23% a los de COBACH y un 11% a las escuelas técnicas " (idem.).

En cuanto a la composición de la matrícula escolar, a nivel superior de la UAG, se presentan de la siguiente manera:

" Un 60% provienen de las preparatorias de la propia universidad, el 16% de técnicas, 13% al Colegio de Bachilleres y el 11% de otros " (idem.).

A partir de estos datos el rector afirma que son pruebas objetivas y contundentes sobre la viabilidad del proyecto universitario de la UAG. Afirmación que no compartimos por lo siguiente:

Los porcentajes de clasificación que están respaldados por cifras pueden considerarse objetivos en cuanto a que se cuantifica; pero subjetivos por la forma de emplear dichos datos (sin tomar en cuenta que falta un 11%); esto es, que se toma como población total a los que ingresan a la licenciatura en la UAG; pero descuidan a --

.....etc. Un desconocimiento de los currículos de otras instituciones, de las experiencias de reforma de otras universidades a este nivel y de los propios planes de estudio de la UAG. Aunque es riesgoso hacer una generalización, creemos que dificultades parecidas se van a dar en otras escuelas.

los que ingresan a otras universidades y los que se quedan sin estudiar; además de que de ese 53% no se conoce cuánto corresponde al plan 81 y cuánto al plan 74. Los porcentajes de la matrícula escolar omiten el número de egresados, respecto a los que ingresan, la deserción, reprobación y repetición y por ello es incompleto dicho análisis.

La otra objeción y la más importante, es que se trata de intentos de evaluación a partir de los logros académicos<sup>(60)</sup> en la cual:

"... el estudio del rendimiento escolar se centra primordialmente en la determinación de algunas de las variables que mayor influencia tienen, según los distintos criterios manejados en el grado del éxito o fracaso escolar, fijado en función del logro de metas académicas, en términos de objetivos de aprendizaje alcanzados, de calificaciones obtenidas individualmente o en grupo y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas ... " (Isabel Galán y Dora Elena Marín, 1985, p.28).

## 2.- Lineamientos generales para la evaluación curricular del bachillerato en la UAG.

Esta propuesta parte de la crítica sobre la evaluación que se está haciendo a nivel de administración, en la planteada para el segundo Congreso Universitario de la UAG y está enfocada a la necesidad de evaluar a los dos planes de estudio (74 y 81) con miras a su reforma o transformación.

(60) A nuestro juicio, el programa, los resultados y los rubros del Congreso, apuntan hacia este tipo de análisis que aún cuando sus resultados pueden ser útiles, son incompletos, y sobre todo, soslayan la problemática del bachillerato en la UAG, que es principalmente, la existencia de dos planes de estudio en un proyecto de universalidad que se dice alternativo. Por lo cual se habla (en los rubros) de una unificación de planes y de propuestas teórico-metodológicas para elaborar el nuevo plan. Nuestra opinión es de que para hablar de reformas o transformaciones de un plan de estudios, es necesario hacer un

Partimos de la consideración de que aún cuando el plan 81 (según vimos en el capítulo II), tiene sus bases en el plan 74, existen diferencias entre ambos en la formación del bachiller, lo cual implica que el producto que arroja (los egresados) tengan características diferentes y, si como lo han manifestado las autoridades de la UAG, la intención es unificarlo y en caso necesario construir uno nuevo que sintetice a los anteriores, la evaluación debe hacerse a partir del rendimiento escolar ya que de acuerdo con Galán y Marín,<sup>(61)</sup> éste:

"... es la expresión de las características y la calidad del proceso de vida académica de los alumnos dentro de una escuela o facultad, que se vincula a la formación en una práctica profesional determinada y a la justificación de ésta en función de las necesidades sociales a que responde" (Galán y Marín, 1985, p.32).

La propuesta de las autoras está elaborada para el nivel profesional, por ello se plantea evaluar el rendimiento escolar a partir de la práctica profesional,<sup>(62)</sup> sin embargo, a nivel bachillerato y en el caso de la UAG que es únicamente propedéutico, por lo que el estudiante no adquiere habilidades y conocimientos específicos para su incorporación al mercado de trabajo; sino un conjunto de conocimientos generales, (cultura básica como la denominan en el CCH o -- formación integral como se le designó en el Congreso), el concepto-

.....análisis curricular, considerando en él, al rendimiento escolar en los términos que los manejamos en el siguiente apartado.

- (61) La propuesta que presentamos básicamente retoma a lo hecho por las autoras citadas, para la evaluación curricular, las diferencias están determinadas por las características del nivel al que se enfoca (bachillerato) y por las condiciones existentes en la UAG en el momento actual.
- (62) Entendemos por práctica profesional al desempeño real que tiene un profesionista (lo que hace en relación con su formación académica) en el mercado de trabajo de una formación social de terminada.

de práctica profesional no es de utilidad, puesto que estas características de formación se agrupan en el concepto de perfil del bachiller.

El concepto de perfil puede ser útil para una evaluación tipo logros académicos, puede usarse como parámetro para establecer la relación entre lo planeado y lo realizado durante el ciclo escolar, en lo que se refiere a logros de objetivos establecidos en los programas escolares, avances durante el curso de los contenidos programáticos, la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza --- aprendizaje, etc.

Bajo estos criterios la calidad de la educación se evalúa tomando en cuenta los procesos internos, esto es, que en el currículo -- formal, se dice que el estudiante debe ser crítico, para ello se establecen materias (marxismo, por ejemplo) con determinados contenidos y si en la práctica, durante el curso, se cumplió el programa y los alumnos obtuvieron nueve y diez, la conclusión lógica es que hay una calidad académica elevada.

Sin embargo, una evaluación de este tipo descuida (y ese es el problema central) la práctica de ese perfil en el ámbito escolar y social, esto es, que por una parte, no se toma en cuenta el desempeño de los egresados en las facultades, en el mercado de trabajo<sup>(63)</sup> - y en su vida cotidiana y por otra, no toma en cuenta las condiciones sociales, culturales, económicas, ideológicas, de estudiantes y profesores, por lo cual este tipo de análisis es limitado, ya que:

---

(63) Mencionamos el mercado de trabajo, porque aún cuando el egresado del bachillerato no reciba una formación técnica, algunos se integran a él en algunos puestos que no requieren habilidades y conocimientos específicos (o los adquiere en una formación paralela al bachillerato), generalmente se incorpora al sector servicios, en el cual el certificado de preparatoria es un requisito burocrático.

" El rendimiento escolar tiene determinantes histórico-sociales, económicos, políticos, institucionales y psicopedagógicos en distintas formas dentro de la escuela " (idem.).

La concreción de estos determinantes se da en el currículo en sus tres manifestaciones (formal, oculto y vivido), por lo tanto, su evaluación debe plantearse de manera que permita:

" Analizar en un marco institucional los determinantes y -- contradicciones sociales, económicas, culturales, grupales, institucionales, individuales, así como las características del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de proponer alternativas que redunden en una mejor calidad del proceso de vida académica de los alumnos de una escuela o facultad, encausadas a la formación de una práctica ... " (Galán y Marín, 1986, p.40).

Bajo esta perspectiva, la evaluación curricular debe partir del análisis de la práctica del bachiller,<sup>(64)</sup> estos resultados que llama mos preliminares, permiten contar con indicadores confiables sobre el desempeño de los egresados a nivel licenciatura y permitiendo en un primer momento, conocer en qué medida el producto que arroja el plan de estudios, responde al requerimiento de las universidades y al mercado de trabajo y con base en esto, detectar el tipo de cambios que se requieren en el bachillerato.

Tomando en cuenta la existencia de dos planes de estudio, la evaluación debe plantearse paralelamente de manera que los resultados permitan aproximarse a la viabilidad de los planes; esto es, en cada plan de estudios se deben analizar los mismos rubros y con base en los resultados obtenidos, hacer las valoraciones respectivas.

(64) Por práctica del bachiller entendemos el desempeño de los egresados tanto en los estudios superiores como en el mercado de trabajo y en su vida cotidiana.

Respecto a los rubros a considerar en la evaluación, los dividimos en tres aspectos: los de la práctica del egresado, los procesos que se dan al interior de las escuelas y aquéllos que hacen referencia al contexto externo; desglosados quedan de la manera siguiente: (65)

En los rubros de la práctica del bachiller se refiere a un seguimiento de los egresados de las escuelas preparatorias, subdividiéndolos en tres niveles básicamente: los que prosiguen sus estudios, los que ingresan al mercado de trabajo y los que no siguen ninguna de las opciones anteriores.

Para los que prosiguen sus estudios se propone:

- Analizar el porcentaje de rechazados por no aprobar los exámenes de admisión, cuando se trate de universidades diferentes a la UAG.
- Promedio de puntajes alcanzados en los exámenes diagnósticos de la UAG.
- Causas por las que eligen determinada universidad y carrera.
- Correlación entre conocimientos propuestos en el plan de estudios del bachillerato y los de licenciatura.
- Principales problemas que enfrentan los egresados en el estudio de licenciatura.
- Análisis de las causas de la deserción y reprobación a nivel licenciatura.

Para el mercado de trabajo:

- Sectores de la producción en los que se emplean.
- Tipos de actividades que desempeñan.

---

(65) Los rubros de los aspectos internos y externos se retoman de la propuesta que hacen las autoras citadas. En el texto original se definen como dimensión diacrónica y dimensión sincrónica, en ellos se sustituye el concepto de práctica profesional por el de práctica del bachiller.

- Utilidad de los estudios de preparatoria para conseguir empleo.
- Utilidad de los conocimientos adquiridos en la preparatoria en el desempeño de su trabajo.
- Habilidades y conocimientos requeridos además de los del bachillerato, para el desempeño de su trabajo.
- Necesidad de una formación paralela al bachillerato para tener acceso al mercado de trabajo.

Para el tercer subnivel se propone analizar:

- Las causas por las cuales no siguieron los estudios superiores.
- Razones por las cuales no tienen un empleo remunerativo.
- Perspectivas a futuro que tienen como egresados.
- Carencias que consideran tener en su formación .

Respecto al nivel externo, se refiere al análisis del contexto-social en el que se haya inserto el bachillerato, tanto estatal --- (con referencia a la educación media superior de la UAG y otros bachilleratos) como nacional (la tendencia del bachillerato en otras universidades del país), respecto a las instituciones de nivel nacional y el mercado de trabajo y el sistema educativo oficial; en este nivel que las autoras llaman dimensión diacrónica, se propone:

" Analizar los antecedentes histórico-sociales, políticos y disciplinarios que dan cuenta de la formación actual de los alumnos en una determinada práctica (...) y la fundamentan en una facultad o escuela " (ibid.,p.43).

Para su concreción se proponen tres rubros generales que pueden ser tomados como objeto de estudio, de investigaciones parciales, ya que comprenden un:

- Análisis histórico-social y disciplinario acerca de la formación actual del bachiller estudiada en la institución educativa objeto de estudio.
- Análisis histórico y político de la problemática social y de las necesidades que en materia de dicha formación (...) existe en ---

nuestro país y/o sus tendencias a futuro.

- Análisis histórico-social y político de la estructura ocupacional y del comportamiento del mercado de trabajo en que se inserta, o no, el egresado del bachillerato en la UAG.

Remarcamos, de acuerdo con las autoras, que estos rubros no son exhaustivos, por lo cual, al implementarse pueden surgir, en función de las necesidades y criterios de los evaluadores, otros más. En cuanto al nivel interno (dimensión sincrónica), proponemos de -- acuerdo con las autoras, como propósito central:

" Abordar el estudio de las características y condiciones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes, como (está) orientada a una práctica ... (del bachiller) en una facultad o escuela " (ibid., p.43).

En este nivel se dan dos grandes divisiones y subdivisiones, en el primero se refiere a una:

- Evaluación de la formación actual en la práctica del bachiller -- que subyace en el plan de estudios, el currículo vivido y el oculto en una escuela.

El desglose que comprende un análisis de:

- Los fundamentos filosófico-sociales e histórico-educativos de la práctica del bachiller en formación.
- Los propósitos curriculares.
- Los contenidos.
- La organización curricular.
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra parte se refiere a la:

- Evaluación de las características institucionales, en función de los requerimientos académicos.

Aquí se incluye lo académico, jurídico y administrativo y a las características académico-laborales de los profesores y alumnos; para ello, se debe incluir un análisis sobre:

- El proyecto académico y bases administrativas-legales del bachillerato.
- El personal docente.
- Los estudiantes.

Vale la pena remarcar que como toda propuesta general, los rubros de los niveles pueden y deben ser seleccionados y ampliados, incluso en los aspectos externo e interno; pueden retomarse algunos aportes del Congreso General Universitario.

Asimismo, para su puesta en práctica, el orden de su desarrollo estará en función de los resultados del seguimiento de los egresados, por las razones anteriormente dichas.

Finalmente, comprendemos que para la aplicación de esta propuesta, por su amplitud y complejidad no es un proceso que pueda darse en un período breve; sino más bien, está pensada para desarrollarse a largo plazo y en condiciones específicas, dentro de las cuales se requiere (principalmente) conciencia real de la necesidad del cambio, voluntad, madurez y capacidad para hacerlo, en los términos -- que señalaremos en el siguiente apartado.

### 3.- Lineamientos para la operatividad de la propuesta de evaluación.

Para la aplicación de esta propuesta, consideramos que se deben cubrir básicamente dos condiciones: el consenso y la participación de los universitarios guerrerenses, por lo siguiente.

El consenso es necesario para evitar que en su desarrollo se -- presenten resistencias y obstrucciones, como en los foros realizados en el 81-82 y porque se ha hecho práctica común en la UAG, que --

la más mínima propuesta de trabajo se convierta en causa de kilométricos, tediosos y/o acalorados debates en los cuales las causas — del debate pasan a segundo término y surgen en plenitud las diferencias personales y políticas.

Toda propuesta que pretenda ser alternativa, tiende a afectar, — aún cuando no sea la intención, intereses económicos, políticos, ideológicos, académicos, institucionales, etc., y a generar por ello, resistencias y obstrucciones; ésta no es la excepción, estamos — conscientes de ello y de aquí la necesidad del consenso.

Para avanzar hacia éste, hacemos la propuesta abierta a la discusión, el análisis y a la modificación, como argumento esgrimimos la necesidad impostergable del cambio en el bachillerato en la UAG; pero con base en un análisis sistemático y riguroso.

Al parecer hay condiciones propicias para lograr el consenso, — esto lo demuestra el hecho de que en la UAG se haya aceptado realizar el segundo Congreso Universitario. Esto hace prever la disposición a la participación y de aquí se desprende la segunda condición que señalamos líneas arriba.

De hecho, la propuesta está enfocada en concordancia con las autoridades, a que se realice con la participación de la comunidad universitaria guerrerense; pero no en los términos en que se está planteando en el Congreso (ver fundamentación de la propuesta en este mismo capítulo) de manera asistemática y empírica; sino bajo condiciones muy específicas. Esto es, que la propuesta está elaborada para desarrollarse como un proceso de investigación-evaluación y por eso, los encargados de ponerla en práctica deben reunir dos requisitos indispensables:

- a) Tener conocimientos teórico-prácticos sobre investigación.
- b) Conocer la problemática sobre el campo curricular.

Con esto, se evitaría la participación indiscriminada y la creación de comisiones plurales en lo político; pero carentes de la capacidad requerida ya que se estará conformando un equipo de especialistas y dado que el currículo es interdisciplinario, este equipo debe estar conformado por personas que manejen, además de los conocimientos antes señalados, la psicología, sociología, epistemología, pedagogía, economía, etc.

Para conformar este equipo, se puede echar mano de los disponibles en la UAG, sin importar su filiación política; en caso de no contar con ellos, creemos que vale la pena disponer de tiempo y recursos para formarlos como lo han hecho otras instituciones, o en su defecto hacer nuevas contrataciones o convenios con universidades que cuenten con ellos, ya sea para formar cuadros especializados o para realizar la evaluación.

Una vez constituido este equipo de especialistas, su función será la de elaborar el proyecto general de evaluación y de investigaciones particulares, aplicarlas, analizar sus resultados, elaborar las propuestas de cambio pertinentes y someterlas a la consideración de las instancias correspondientes para su discusión y aprobación. La organización y relación del equipo de especialistas con las demás instancias de la UAG, la representamos en el esquema siguiente:



Como se puede apreciar en el esquema, el equipo de especialistas es el núcleo; de él emanan las iniciativas hacia las demás instancias de la UAG, quienes a la vez, retroalimentan e influyen en el funcionamiento de dicho núcleo, por lo siguiente:

- La administración central: cuando el equipo se haya constituido, enviará al Consejo Universitario, al rector, departamentos implicados, el programa de trabajo propuesto, para su aprobación, financiamiento y promoción y ésta, una vez que se haya analizado, lo regresará para su aplicación en los términos acordados; asimismo, vigilará el desempeño del equipo.
- Las organizaciones políticas y estudiantiles: éstas pueden proporcionar cuadros para el equipo, promover la participación entre sus bases, realizar análisis sobre algunos de los rubros, proporcionar información útil y elaborar algunas sugerencias.
- Los sindicatos (STAUAG y STAISUAG): el apoyo que pueden proporcionar gira sobre las condiciones laborales de los trabajadores, promover la participación de sus agremiados, sobre todo aquéllos que no tienen filiación política, hacer sugerencias, etc.
- Las escuelas preparatorias: el apoyo que pueden brindar es vital en dos sentidos, el primero, consiste en proporcionar cuadros auxiliares para el equipo interdisciplinario, echando mano de los tiempos completos, medios tiempos y profesores que tengan horas liberadas; éstos, mediante alguna formación, pueden ser de suma utilidad para el desarrollo de la evaluación curricular; el segundo, es que estas escuelas son básicamente la fuente de información primaria para el seguimiento de los egresados y los procesos internos, de manera que al sumergirse en el proceso de investigación-evaluación, a través de sus cuadros auxiliares, las preparatorias se conviertan en sujetos-objetos de la evaluación.

La participación planteada en estos términos, abre la posibilidad de que los análisis sean más amplios y profundos, ya que, por una parte, contarán con una propuesta teórico-metodológica sólida y fundamentada que evitaría las posibles desviaciones y por otra, con el apoyo del equipo de especialistas; además de que algunos de estos auxiliares, en un plazo mediano se pueden convertir en cuadros altamente calificados en este campo que tanto necesita la UAG.

Estas serían, en términos generales, las condiciones necesarias para la aplicación de la propuesta, por lo tanto, ahora abordaremos los mecanismos a seguir para la evaluación de la práctica del bachiller, de los procesos internos y externos.

La práctica del bachiller: Tomando en cuenta que las escuelas preparatorias se encuentran dispersas por todo el estado de Guerrero, el seguimiento de los egresados resulta sumamente complicado para los especialistas, ya que se tienen que trasladar desde el centro de operaciones hacia las comunidades en las que se encuentran ubicadas dichas escuelas y a las universidades a las que ingresaron; esto -- significa mayor inversión de tiempo y recursos.

Sin embargo, con la participación de los auxiliares, este obstáculo se convierte en ventaja, ya que a excepción de las preparatorias ubicadas en Iguala, Chilpancingo y Acapulco, por ser las ciudades más grandes del estado de Guerrero, su matrícula escolar puede estar compuesta por alumnos provenientes de comunidades lejanas a estas ciudades y porque son las que mayor población escolar tienen (aunque en promedio son seis preparatorias), las otras, se encuentran en ciudades pequeñas, su población estudiantil se compone en su mayoría por los habitantes de esa ciudad y los que vienen de fuera son de comunidades cercanas, por lo tanto resulta factible este seguimiento, sobre todo si se considera que en períodos vacaciona -

les, los que se encuentran estudiando en las diferentes universidades, por lo general, retornan a su lugar de origen.

Otra de las ventajas consiste en que por ser ciudades pequeñas, los profesores fácilmente establecen relación con los familiares de los egresados o se localizan con cierta facilidad sus domicilios. Por estas razones creemos que es factible hacer este seguimiento en la UAG, sobre todo si hay un análisis previo de origen de la población escolar.

Los procesos internos: En esta dimensión como en la anterior, los sujetos más idóneos son el equipo interdisciplinario y los auxiliares; estos últimos, el obstáculo mayor que pueden tener, es la falta de capacidad y la subjetividad en el análisis; pero esto se puede contrarrestar con el programa de formación que señalamos anteriormente y con el apoyo del equipo; en cambio, tienen las ventajas siguientes: conocen la problemática de la escuela, su estancia en ella es permanente, su presencia no es (supuestamente) motivo de resistencias, alteraciones de la práctica cotidiana.

Desde luego, es deseable que además de tener capacidad y disposición, tengan habilidad para buscar el consenso y la participación de la comunidad.

En esta dimensión se pueden rescatar algunos resultados obtenidos en los foros y el Congreso, mediante un análisis riguroso por los especialistas.

El aspecto externo: En esta parte de la evaluación, consideramos -- que lo más viable es la participación de las organizaciones políticas; pero principalmente, el equipo interdisciplinario, ya que básicamente se trata de trabajo de gabinete (eventualmente se pueden -- considerar visitas a universidades, eventos de intercambio de experiencias, etc.) ya que se trata de analizar las políticas sexenales,

sistema educativo, desarrollo histórico del bachillerato, etc., y por lo tanto, las bases estudiantiles, trabajadoras y magisteria — les, poco tendrían que aportar.

Las organizaciones políticas, sobre todo las de izquierda, algunos de estos análisis (políticas sexenales), son o debieran ser parte de su quehacer, lo mismo, elaborar propuestas alternativas, aunque no sean específicamente sobre educación, deben tener algo útil para esta propuesta de evaluación.

Finalmente, cabe aclarar que si no se hace mención de las organizaciones estudiantiles, sindicatos y administración, se debe, en primer lugar, a que de alguna forma están incluidos en las preparatorias, especialistas y organizaciones políticas y en segundo, que si bien es cierto que como instancias pueden proporcionar el apoyo señalado, su participación es en rubros específicos de los tres aspectos, por lo tanto, no podemos proponer que el seguimiento se haga por ejemplo, entre especialistas y la federación de estudiantes universitarios guerrerenses, por todo lo señalado.

Para concluir, estamos conscientes de que esta propuesta no es la única posible, ni la mejor; si la formulamos es porque consideramos que toda crítica tiene dos fases: cuestionar y proponer, y por que, parafraseando a Heberto Castillo:

"... quien hace algo, puede cometer muchos errores, menos uno, el más grande, el de no hacer nada."

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Azarov, H.L. (y otros). Diccionario de filosofía marxista, 9a. ed., México, Ediciones de Cultura Popular, 1984, 343 pp.
- 2.- Bagú, Sergio. Tiempo, realidad social y conocimiento, 12a. ed., México, Siglo XXI, 1988, 214 pp.
- 3.- Bambilra, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano, -- 6a. ed., México, Siglo XXI, 1976, 180 pp.
- 4.- Castrejón Díez, Jaime. "La Universidad Autónoma de Guerrero", en Historia de las universidades estatales, México, SEP, -- 1978, pp.249-293, Vol.II.
- 5.- Comisión Académica de la UAG. Un proyecto de transformación universitaria, México (Chilgo., Gro.), UAG, 1980, 26 pp.
- 6.- Coordinación de Educación Media Superior. Programas escolares - del plan de estudios 1981, México (Chilgo., Gro.), UAG, 1982.
- 7.- Dávalos, P. y V. Meza. Glosario de ciencias histórico-sociales, México, ANUIES, 1977, 88 pp., Vol.II.
- 8.- Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular, -- México, Trillas, 1984, 93 pp.
- 9.- Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum, 5a. ed., México, -- Nuevo Mar, 1988, 150 pp.
- 10.- Díaz Barriga, A. y Concepción Barrón Tirado. El currículo de -- pedagogía, un estudio exploratorio desde una perspectiva -- estudiantil, México, KNEP Aragón, 1984, 91 pp.
- 11.- Eggleston, Jhon. Sociología del currículo, Tr. Eddy Montoldo, -- Argentina, Troquel, 1980, 195 pp.
- 12.- Espinosa y Montes, Angel (Coord.). Construcción y elaboración de proyectos de tesis: elementos, propuestas y críticas, México, KNEP Aragón, 1988, 168 pp.
- 13.- García Cerros, Mario (y otros). El bachillerato en la UAG, Méxi co (Chilgo., Gro.), UAG, 1982, 33 pp.
- 14.- Galán Giral, Ma. Isabel y Dora Elena Marín Méndez. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar" en Perfiles educativos, No.27 y 28, México, CISE/UNAM, 1985, pp.26-45.

- 15.- Galán y Marín. "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en Perfiles educativos, No. 32, México, CISE/UNAM, 1986, pp.38-47.
- 16.- Gagné, R. y Briggs, L. La planificación de la enseñanza, sus principios, México, Trillas, 1977.
- 17.- González Ruiz, J. Enrique. Primer informe de labores, México (Chilpgo., Gro.) UAG, 1981, 62 pp.
- 18.- González Ruiz, J.E. Segundo informe de labores, México (Chilpgo., Gro.) UAG, 1982, 47 pp.
- 19.- González Ruiz, J.E. Tercer informe de labores, México (Chilpgo., - Gro.) UAG, 1983, 78 pp.
- 20.- Guevara Niebla, Gilberto (Comp.). La crisis de la educación superior en México, 2a.ed., México, Nueva Imagen, 1983, 334pp.
- 21.- Guevara Niebla, Gilberto. "La universidad alternativa," en --- Buzna, No.2, UAS, 1983.
- 22.- Glazman, Raquel y María de Ibarrola. Planes de estudio, propuestas institucionales y realidad curricular, México, Nueva Imagen, 1987, 336 pp.
- 23.- Harnecker, Marta. Conceptos fundamentales del materialismo histórico, 35a.ed., México, Siglo XXI, 1976, 341 pp.
- 24.- Hirsch, Ana. "Concepción de hombre, realidad y conocimiento - en Adam Schaff y algunas implicaciones educativas" en Foro universitario, No. 37, México, STUNAM, 1983, pp.46-52.
- 25.- Labarca, Guillermo (y otros). La educación burguesa, México, Nueva Imagen, 1981.
- 26.- Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, - Nueva Imagen, México, 1980, 256 pp.
- 27.- Levy, Daniel. Universidad y gobierno en México, México, P.C.E., - 1987, 172 pp.
- 28.- López, Jaime. Diez años de guerrilla en México, 2a.ed., México, Posada, 1977, 157 pp.
- 29.- López López, Saúl. "Veinte años de lucha universitaria, caso - de la UAG," en Revista de la UAG, No. 11, 12 y 13, México, UAG, (Chilpgo., Gro.), 1983, pp.35-39.
- 30.- Márquez, Maricela y Carlos García. "Descripción de las experiencias sobre el análisis y desarrollo curricular en el Colegio de Bachilleres," en Experiencias curriculares en la última década, México, DIE, 1983.

- 31.- Martínez Massera, Dolores (Comp.). Documentos para el análisis del proyecto Xochimilco, México, UAM-Xochimilco, 1987, 162 pp. (Temas universitarios, No.8).
- 32.- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador - de las políticas universitarias en México (1965-1980) " en Perfiles educativos, No.12, México, CISE-UNAM, 1981, pp.3 - 20.
- 33.- Mendoza Rojas, Javier (y otros). La planeación en la educación superior, discurso y realidad universitaria, México, Nuevo-Mar, 1986, 217 pp.
- 34.- Panza, Margarita (y otros). Fundamentación de la didáctica, - México, Gernika, 1986, 228 pp., Vol.I.
- 35.- Panza, Margarita (y otros). Operatividad de la didáctica, México, Gernika, 1986, 137 pp., Vol.II.
- 36.- Panza, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo " en Perfiles educativos No.36, México, CISE-UNAM, 1987, pp.16-34.
- 37.- Pantoja Morán, Javier. Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato, México, UNAM, 1983, 65 pp.
- 38.- Reyes Carreto, Ramón. Segundo informe de labores, México (Chil pgo., Gro.), UAG, 1988.
- 39.- Romo, Mariana y Héctor Gutiérrez. "Los matices positivistas en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964) " en Perfiles educativos No.2, México, CISE-UNAM, 1983, pp.3-16.
- 40.- Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales, México, UNAM.
- 41.- Rodríguez, Auacena. El programa como instrumento de trabajo, - México, SUAPyL-UNAM, 1978 (versión preliminar).
- 42.- Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículo " en Perfiles educativos No. 29 y 30, México, -- CISE-UNAM, 1985, pp.65-76.
- 43.- Schaff, Adam. Lenguaje y conocimiento, México, Grijalbo, 1986, - 265 pp.
- 44.- Schaff, Adam. Historia y verdad, 13a.ed., México, Grijalbo, 1984, 382pp.
- 45.- Taba, Hilda. Elaboración del currículum, Tr. Rosa Albert, 6a.ed. México, Troquel, 1983, 662 pp.
- 46.- Tecla Jiménez, Alfredo. Universidad, burguesía y proletariado, 2a.ed., México, Taller Abierto, 1986, 209 pp.

- 31.- Martínez Massera, Dolores (Comp.). Documentos para el análisis del proyecto Xochimilco, México, UAM-Xochimilco, 1987, 162 pp. (Temas universitarios, No.8).
- 32.- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador - de las políticas universitarias en México (1965-1980) " en Perfiles educativos, No.12, México, CISE-UNAM, 1981, pp.3 - 20.
- 33.- Mendoza Rojas, Javier (y otros). La planeación en la educación superior, discurso y realidad universitaria, México, Nuevo-Mar, 1986, 217 pp.
- 34.- Pansa, Margarita (y otros). Fundamentación de la didáctica, - México, Gernika, 1986, 228 pp., Vol.I.
- 35.- Pansa, Margarita (y otros). Operatividad de la didáctica, México, Gernika, 1986, 137 pp., Vol.II.
- 36.- Pansa, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo " en Perfiles educativos No.36, México, CISE-UNAM, 1987, pp.16-34.
- 37.- Pantoja Morán, Javier. Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato, México, UNAM, 1983, 65 pp.
- 38.- Reyes Carreto, Ramón. Segundo informe de labores, México (Chilgo., Gro.), UAG, 1988.
- 39.- Romo, Mariana y Héctor Gutiérrez. "Los matices positivistas en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964) " en Perfiles educativos No.2, México, CISE-UNAM, 1983, pp.3-16.
- 40.- Rojas Soriano, Raúl. Gufa para realizar investigaciones sociales, México, UNAM.
- 41.- Rodríguez, Asuena. El programa como instrumento de trabajo, - México, SUAPYL-UNAM, 1978 (versión preliminar).
- 42.- Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículo " en Perfiles educativos No. 29 y 30, México, -- CISE-UNAM, 1985, pp.65-76.
- 43.- Schaff, Adam. Lenguaje y conocimiento, México, Orijalbo, 1986, - 265 pp.
- 44.- Schaff, Adam. Historia y verdad, 13a.ed., México, Orijalbo, 1984, 382pp.
- 45.- Taba, Hilda. Elaboración del currículum, Tr. Rosa Albert, 6a.ed. México, Troquel, 1983, 662 pp.
- 46.- Tecla Jiménez, Alfredo. Universidad, burguesía y proletariado, 2a.ed., México, Taller Abierto, 1986, 209 pp.

- 47.- UAG. Revista de la Universidad Autónoma de Guerrero, extra 1, - México, (Chilgo.,Gro.), agosto,1982.
- 48.- UAP. Cuadernos de crítica política, No. 12, México, UAP, Puebla, Puebla, 1986.
- 49.- Varizov (y otros). Diccionario marxista de economía política, - México, Quinto Sol,s/f, s/pp.
- 50.- Vélez Pliego, Alfonso (y otros). Perspectivas de la educación superior en México, México, UAP,1984, 101 pp.
- 51.- Villoro, Luis. Creer, saber, conocer, 2a.ed.,México,Siglo XXI, - 1984,310 pp.
- 52.- Wences Reza, Rosalfo. La universidad en la historia de México, - México, Línea,1985.
- 53.- Wences Reza, R. Primer informe de labores, México (Chilgo.,Gro.) UAG, 1978,40 pp.
- 54.- Wences Reza, R. Segundo informe de labores, México (Chilgo., - Gro.), UAG, 1979,51 pp.
- 55.- Wences Reza, R. Tercer informe de labores, México (Chilgo.,Gro.) UAG, 1980,48 pp.