

CAPÍTULO TERCERO
LA VERTIENTE ACADÉMICA

I.	Su lugar como fin u objeto institucional	105
II.	Elemento actualizador de la autonomía	108
III.	Un acercamiento a los modelos	110
IV.	Planes y programas de estudio	143
V.	Alumnos. Centro de gravedad	150
VI.	La docencia	165

CAPÍTULO TERCERO

LA VERTIENTE ACADÉMICA

I. SU LUGAR COMO FIN U OBJETO INSTITUCIONAL

Cierto es que el vocablo “academia”, itinerante sin pausa desde el medievo, conduce con sus desdoblamientos a estaciones del lenguaje que van desde conceptuaciones tales como el agrupamiento de artistas, literatos o científicos o el lugar físico de convocatoria y deliberación, hasta la institución o establecimiento donde discurre la acción de enseñar lo que ataña a verdaderas carreras o profesiones. También se le hermaná con la sujeción rigurosa a las normas clásicas o la imitación servil de modelos antiguos.

En el caso de las instituciones públicas de educación superior, cuando se pretende caracterizar y desarrollar su objeto, la desembocadura inminente es en funciones y en actividades. La individualización de las funciones se pierde en el anecdotario, ya que a muchos no convence, por innecesaria, la adjetivación de “sustantivas”. Se estima que la atribución de tal carácter para el trípode que conforman la docencia, la investigación y la preservación y difusión de la cultura obedece a la mal entendida necesidad teórica de establecer una diferenciación con las acciones y mecanismos de apoyo institucional; es decir, con la gestión, trámites, planeación y diligencias que se aparejan.

Cierto es también que en una expresión que no por inmediata y fácil se podría caracterizar como profana, con la alusión a lo docente o a lo académico se pretende comprender comúnmente el todo institucional, sin énfasis alguno en la indagación y en la

extensión. Nuestro enfoque no soslaya ni superpone a ninguna de las tres funciones.

El desarrollo de la investigación y la preservación y difusión de la cultura ha sido encomendado a plumas expertas, tanto para efectos de publicación como para la impartición del curso de objeto específico dentro del Diplomado de Derecho de la Educación y de la Autonomía, evento paralelo a la toma de opinión vinculada con el proceso de revisión de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional.

El Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) de la Universidad Autónoma Metropolitana brinda un claro ejemplo acerca de la docencia como función y su desagregación en actividades. El artículo 215 de dicho ordenamiento presenta el siguiente desglose:

Preparar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades respectivas, de acuerdo con los planes y programas de estudio aprobados;

Dar a conocer a los alumnos el programa y las formas de evaluación de la unidad de enseñanza-aprendizaje correspondiente, al inicio del trimestre;

Efectuar las evaluaciones globales o de recuperación, sin considerar sexo, raza, nacionalidad e ideología, así como remitir la documentación correspondiente, en las fechas establecidas por la universidad, del rendimiento académico de los alumnos inscritos en las unidades de enseñanza-aprendizaje;

Proporcionar asesoría académica a los alumnos;

Evaluar periódicamente el desarrollo de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se hubieren impartido;

Participar en la revisión y actualización de los planes de estudio y de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje;

Enriquecer los planes y programas de estudio con los avances técnicos, científicos, humanísticos y artísticos derivados de los programas y proyectos de investigación;

Participar en la elaboración y revisión del material didáctico;

Participar en la determinación del material didáctico que se requiera para el desarrollo adecuado de las unidades de enseñanza-aprendizaje;

Participar en las comisiones y comités relacionados con la función de docencia;

Preparar y conducir los programas aprobados de formación y actualización del personal académico; y

Participar en la innovación y actualización de las metodologías para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La puntuación que antecede pertenece a un modelo específico, y es fundamentalmente válida entre sus antípodas, pero contiene elementos útiles para toda organización académica en el nivel público superior y atendibles en toda práctica docente individualmente considerada.

En un ejercicio reciente de reflexión sobre la docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana, se estimó que no debe pensarse en la transmisión del conocimiento como beneficio para una minoría, sino para formar profesionales, cada vez en mayor número, según los requerimientos del mercado laboral. Se espera que ofrezca una capacitación estándar, en tiempo limitado, con la mayor eficiencia terminal, no sólo como medio para impulsar el desarrollo, sino como recurso fundamental de movilidad social. Si no pudiera ofrecer una formación útil, relativamente rápida, pertinente y estandarizada, no estaría cumpliendo (la universidad) con lo que espera de ella la mayor parte de los estudiantes.

Hubo énfasis muy claros sobre la idea de la docencia como una actividad reflexiva y colegiada que implica afirmar, en los hechos, la pertenencia a la comunidad académica. Implica, se agregó, que esta pertenencia no sea tan sólo una adscripción administrativa o laboral, sino que conlleve el compromiso con un proyecto, con una idea de la educación superior como proceso colectivo de creación del conocimiento.

Porque un modelo de docencia —se concluye con toda razón— centrado en los estudiantes debe ampliar sus opciones, aprovechar sus capacidades, y debe apoyarse en un compromiso real con la igualdad de oportunidades.

La nota preliminar de la edición documental compiladora sentencia:

...En la docencia se decide, en muy buena medida, nuestra identidad como universidad pública: la docencia es el espacio natural de integración de la comunidad académica. Tenemos que asumirla como una responsabilidad colectiva, tenemos que evaluarla y revisarla colectivamente...²⁵

II. ELEMENTO ACTUALIZADOR DE LA AUTONOMÍA

Ninguna autonomía, aun declarada constitucionalmente, desemboca plenamente en su objetivo si no se prevé la forma de asegurar su eficacia. Las universidades públicas son, con las aproximaciones ya expresadas, formas organizativas creadas por el legislador, dotadas de personalidad jurídica y patrimonio propios, responsables de una actividad específica de marcado interés social.

No se puede ignorar, como acotan diversos especialistas de las modalidades organizativas institucionales, entre ellos Alfonso Nava Negrete, que dotar de personalidad jurídica y patrimonio propios a los entes descentralizados es una forma de asegurar en parte esa autonomía, pero falta su autonomía económica, consistente en la libre disposición de los bienes que forman dicho patrimonio y en la aprobación y ejecución que hagan de su presupuesto sin injerencia de ninguna autoridad central. Además, es necesario que políticamente así suceda y se respete.²⁶

Sin dejar de ser lo anterior una gran verdad, las rutas institucionales de la universidad pública reducen sus espacios y pierden sus salidas si no existe una organización de la docencia que propicie un desenvolvimiento llano y racional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el desglose de elementos que conforman la autonomía universitaria elevada a rango constitucional en el artículo 3o. de la propia carta magna, encontramos una máxima de política social con-

25 Universidad Autónoma Metropolitana, *Una reflexión sobre la universidad, desde la docencia*, México, 2001, pp. 14, 15, 26, 27, 33 y 63.

26 Nava Negrete, Alfonso, *op. cit.*, p. 1085.

sistente en que la realización de los fines de educar, investigar y difundir la cultura será acorde con los principios del mismo precepto, contenidos en sus fracciones I y II, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas.

La docencia, la actividad académica, sin desdén ni menoscabo de las otras dos llamadas actividades sustantivas, es la manera más patente y cotidiana de hacer efectivas las políticas educativas del nivel superior en el país. No es el único medio, ya quedó dicho, pero sí quizá el más representativo y actualizador de la autonomía, por las posibilidades que brinda su naturaleza inmediata y su esencia consustancialmente deliberativa; sobre todo cuando la enseñanza es de carácter presencial, al tratarse de una modalidad en donde la libertad de cátedra transita por un carril doble de discusión. Es de ida y vuelta.

La investigación, el otro gran medio, no pierde importancia. Sus aportes, incluso, pueden estar revestidos de una mayor honradez intelectual, proveniente de la originalidad, de la soledad, de la meditación, del reposo y hasta de medidas de higiene mental. Sus productos, que idealmente exigen independencia y aislamiento, se plasman individual o colectivamente en presentaciones hemero-bibliográficas después de haberse abordado en eventos precedidos, generalmente, de una adecuada programación. Pero la investigación y la docencia nacieron para apoyarse recíprocamente.

En un documento programático denominado *Políticas Generales* se concibe al principio de libertad de investigación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, en relación armónica con la planeación y programación que realice la institución a través de sus órganos, precisando que la indagación que se persigue en tanto que actividad básica es aquella que tiene como propósito obtener conocimientos científicos, humanísticos y artísticos, establecer sus fundamentos teóricos, aplicar los resultados de las investigaciones, analizar los impactos de estas aplicaciones y proponer recomendaciones para la acción. Por lo que se refiere a la docencia, sus contenidos van de la mano con la concurrencia disciplinaria, identificada como la colaboración e intervención de diversas disciplinas en

el tratamiento integral de una situación problemática. Se resalta en el propio documento, de manera especial, que el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el espacio en el cual se manifiesta el principio constitucional de libre examen y discusión de las ideas por parte de quienes intervienen en dicho proceso. Dos de las preocupaciones fundamentales —se agrega— fueron: vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con las tareas de investigación y dar cumplimiento al objetivo establecido en la Ley Orgánica de formar profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad.²⁷

En la vertiente estrictamente académica, en la docencia, el profesor someterá sistemáticamente a debate su óptica de lo social, de lo político, de lo religioso, de lo económico; en fin, su concepción del universo, ante un auditorio siempre ávido de información y de conocimientos, caracterizado por el juvenil y noble ímpetu que merece respeto y demanda estimulación.

El ambiente deberá ser siempre de intercambio y tolerancia. El mentor estará preparado para el regreso argumental del alumno desde el otro lado del aula, con un razonamiento informado y ético que demuestre su proposición inicial. De ahí que la actualización o materialización de la autonomía en el salón de clases no tenga par, en razón de su dinámica, y como ejercicio de racionalidad y fluidez discursiva.

Los planes y programas de estudio son nada más, pero nada menos, que los parámetros curriculares: el qué y el cómo del ejercicio intelectual binario en las aulas, los mínimos abordables. Pero nunca la receta paralizante que menoscabe concepciones y criterios o que inhiba la expresión de los otros, sino canales de pluralidad y participación.

III. UN ACERCAMIENTO A LOS MODELOS

Factores diversos conducen a tipologías y clasificaciones múltiples de las instituciones que imparten educación superior en

27 Universidad Autónoma Metropolitana, *Políticas generales*, pp. V y VI.

México. Entre otros efectos y fines se han formulado agrupamientos relacionados con materias tales como la acreditación, la evaluación, la certificación, el financiamiento y la naturaleza de los programas docentes.²⁸ La ANUIES, por ejemplo, aprobó en 1998 un corte que arroja seis tipos de perfiles institucionales,²⁹ que consideran, aunque no solamente, cuestiones vinculadas con la dimensión de la matrícula, con el rol que tienen en el centro de gravedad del establecimiento educativo los alumnos, los académicos y las autoridades; con la condición jurídica, con los alcances organizacionales, con la naturaleza de los programas y con la oferta educativa.

Pero no se pretende ignorar aquí que, con abundantes vicisitudes, la organización de la enseñanza a nivel superior en nuestro país se ha configurado a través de modelos educativos. Los procesos de reforma, en expresión de Elia Marúm Espinosa, no siempre han sido completos, ya que han tenido que responder a las especificidades de cada situación y a las posibilidades reales de cada institución, por lo que en el sistema de educación superior mexicano existen modelos organizativos híbridos que mezclan elementos del modelo napoleónico con elementos del modelo departamental matricial, y presentan elementos de los modelos desconcentrados, pero funcionan centralizadamente, o combinan elementos de los modelos descentralizados con los de los esquemas desconcentrados. Coincide con Darcy Ribeiro en el sentido de que, en América Latina, las élites, incluso las universitarias, aspiraban nada más que a una modernización refleja que, en el plano económico, integrase a sus naciones en forma eficaz en el mercado mundial, como proveedores de productos

28 Para el Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (PRO-MEP), mecanismo de fomento cuya configuración formal se debe a la Secretaría de Educación Pública, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en el año de 1996, el agrupamiento de los programas docentes brinda la siguiente tipología: Científico Prácticos, prácticos con formación individualizada, Prácticos, Básicos e Intermedios.

29 Fuente: *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES, Colección Documentos, 1999, pp. 17-26.

primarios y que, en el plano cultural, reprodujese superficialmente estilos ajenos de erudición académica.³⁰

El esfuerzo sistematizador de María Dolores Sánchez Soler sobre modelos académicos, del cual formulamos una nota bibliográfica de conjunto, constituye la fuente o referente básico para el desarrollo de este inciso III.

Las características del currículo, como apunta esta especialista desde la parte introductoria, son determinantes para la actividad académica, ya que constituyen el marco en el que se definen las relaciones entre los principales actores del proceso y el papel que se asigna a cada uno de ellos.

Como elementos que afloran en la composición del currículo, siendo éste un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje, encontramos en primer término a los objetivos curriculares, luego a los perfiles de ingreso y egreso, después al campo profesional y, no de menor importancia, al plan de estudios y los contenidos de las asignaturas.

Los estudios superiores en México se operan de manera fundamental a través de dos tipos de organización académico-administrativa: por escuelas y facultades, y por departamentos académicos. Pero para su organización concreta, la de los estudios, se recurre a modelos diversos, de entre los cuales destacan claramente y con proporciones diferentes estas cuatro expresiones: el currículo rígido, el semiflexible, el flexible y el modular.

Así como es observable la existencia de modelos híbridos de organización académico-administrativa en las instituciones nacionales, en cuanto al desarrollo de los estudios en sí, hay también una diversidad de matices y diferencias que llevan a la coexistencia de modelos académicos distintos; es decir, se encuentran instituciones en donde la mayor parte de los programas académi-

30 Marúm Espinosa, Elia, "Transformación para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior", *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1999, t. II, p. 313.

cos corresponden al currículo rígido y, simultáneamente, se ofrecen programas basados en el currículo flexible o semiflexible.

La estructura por facultades y escuelas, mayoritaria en el medio nacional de la educación superior, tiene como base a los programas, agrupando a los estudiantes en generaciones que siguen un mismo plan de estudios. Los profesores e investigadores, acota Sánchez Soler, con referencia a un ensayo de Laurent, independientemente de su disciplina, están adscritos a la unidad académica concentrados por carrera, lo que favorece la interdisciplinariedad, aun cuando se dificulta la relación horizontal entre facultades y escuelas. Una ventaja de la organización por escuelas y facultades —se resalta— es que responde a la tradición y desarrolla el sentido de pertenencia e identidad, además de que permite la centralización académica y administrativa que, en determinados contextos, presenta ventajas y evita la excesiva especialización del personal académico.

Aunque los currículos bajo el esquema de escuelas y facultades generalmente son rígidos, es pertinente adelantar que se han desarrollado diversas estrategias para permitir mayores opciones y alternativas de selección y hacer posible una mayor flexibilidad. Una unidad académica generalmente ofrece el programa en su totalidad, lo que permite la integración de los grupos y la identificación de los estudiantes y maestros precisamente con una unidad y programa; sin embargo, advierte la autora, se presentan repeticiones innecesarias de cursos que, con los mismos contenidos, son ofrecidos en programas de unidades académicas distintas y en programas de una misma unidad académica. A esto cabría agregar que en la mayoría de los casos la normativa de las instituciones dificulta la movilidad entre programas y unidades de la propia institución.

La estructura departamental, abrazada en menor escala que la de componente napoleónico, pero con un incuestionable arraigo en instituciones públicas y privadas de educación superior cuyo prestigio es creciente, agrupa a profesores e investigadores precisamente en un departamento que se desenvuelve en torno de un

campo especializado del conocimiento, por lo que se hace posible que las tareas de docencia, investigación y difusión y preservación de la cultura se realicen en forma integral. El modelo departamental también permite, de manera natural, la organización de grupos multidisciplinarios de investigación.³¹ Sin embargo, acota la propia Sánchez Soler, en la práctica no siempre se garantiza el equilibrio entre las tres funciones; igualmente, la falta de una dosificación adecuada en cuanto a la creación de los departamentos puede derivar en un excesivo aparato para la administración académica, así como dificultar la actividad interdisciplinaria. En este tipo de estructura académico-administrativa, los currículos de los programas de las instituciones de educación superior mexicanas son de dos tipos: rígido y semiflexible. Es de destacar que esta estructura permite optimizar recursos al no duplicar las asignaturas que ofrece la institución, lo que permite la reducción de gastos operativos.

Entre las entidades educativas públicas que se desenvuelven al abrigo del modelo departamental encontramos a los institutos tecnológicos que dependen de la Secretaría de Educación Pública, a las universidades autónomas de Aguascalientes, Metropolitana, de Baja California Sur, de Guadalajara, Sonora, Occidente y Quintana Roo; también las Escuelas y Facultades de Estudios Superiores-UNAM (Cuautitlán, Iztacala, Acatlán, Aragón y Zaragoza). Entre las de carácter privado que han acogido el mismo modelo tenemos a la Universidad Autónoma de Guadalajara, a la

31 El artículo 3o. del Reglamento Orgánico de la Universidad Autónoma Metropolitana define al Departamento como la organización académica básica de las Divisiones constituida fundamentalmente para la investigación en disciplinas específicas o en conjuntos homogéneos de éstas, así como para desarrollar actividades de docencia en esas disciplinas de acuerdo con los planes y programas académicos de las diversas Divisiones que integran la Universidad. Adicionalmente, las Modificaciones y adiciones a las políticas generales en materia de docencia, aprobadas por el Colegio Académico en la sesión número 222, celebrada los días 7 y 8 de marzo de 2001, recogen textualmente en el punto 2.01, como principio orientador, el consistente en garantizar el modelo de Universidad que vincula la docencia con la investigación y la preservación y difusión de la cultura, sustentado en la estructura de sus divisiones académicas y en la figura del profesor-investigador.

Iberoamericana, a la de Las Américas (Puebla) y a la del Valle de México, así como a los Institutos Tecnológico Autónomo de México y Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Hasta aquí, en lo que ataña a estas dos modalidades de la organización académico-administrativa institucional. El paso siguiente corresponde a las cuatro que visiblemente asume la organización de los estudios y que, según el grado de adopción, tienen el siguiente orden: el currículo rígido, el currículo semi-flexible, el currículo flexible y el currículo modular.

El currículo rígido—señala Sánchez Soler con apoyo en Santillana— se sustenta en la disciplina como criterio para seleccionar y ordenar los contenidos en los que cada asignatura aporta, independientemente del resto de las asignaturas, una dimensión específica. Al abundar en algunas de sus características, destaca que las materias requeridas para cursar un programa y obtener un título o grado están previamente determinadas, y su secuencia temporal está claramente señalada en períodos definidos y ciclos escolares, además de la seriación obligatoria entre materias correspondientes a diferentes períodos escolares.

Los currículos (en el modelo rígido) se estructuran, generalmente, por áreas que agrupan asignaturas afines, lo que permite—expresa la analista con elementos que aporta Castrejón Díez— un proceso más funcional en la comprensión de los principios comunes difícilmente perceptibles en el estudio de materias aisladas o, en algunos casos de currículos que no han sido actualizados, se presentan como listados de asignaturas aisladas con la carga horaria; en ambas circunstancias se establece la secuencia temporal obligatoria y el valor en créditos, así como los requisitos previos para cursar algunas de las asignaturas.

Toda modalidad presenta y enfrenta resistencias. Josep María Bricall se ocupa de los cambios en la Universidad y de los obstáculos que se oponen a las reformas en materia de enseñanza y de investigación. Refiere que son numerosas las anomalías que aquejan al sistema docente. Señala que responden, en su mayoría, a la ausencia de una adecuada correspondencia entre la

programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y que expresan los propios estudiantes. El origen de este desajuste se encuentra, a menudo, en la falta de flexibilidad de un sistema basado hasta ahora en criterios de excesiva uniformidad. Entre las anomalías que subraya están, en primer lugar, los desajustes entre el sistema de educación impartida y el número de egresados de la Universidad con relación al número de estudiantes que ingresan en ella; en segundo, los desajustes entre los objetivos de los planes de enseñanza y las demandas que provienen del mercado de trabajo, al privilegiar los resultados académicos por encima de las salidas profesionales, y, en tercero, como preocupación que no debe soslayar nuestra realidad mexicana, los desajustes entre los sistemas educativos nacionales y la realidad de un espacio educativo (europeo) que ha de contemplar un área cultural y económica cada vez más integrada y más globalizada, en donde los flujos de personas y actividades no se detienen ya ante las fronteras habituales.³²

Las instituciones han optado (volviendo a Sánchez Soler), en cuanto a la adecuación del currículo rígido, primeramente por la actualización de los contenidos y, después, por la incorporación de diversas modalidades en la organización. En algunos casos se ha adoptado un tipo de organización curricular que se compone de un tronco común para varios programas, seguido de una etapa compuesta por asignaturas dispuestas por áreas, lo que permite una utilización más eficiente de los recursos institucionales.

Existen, también, estrategias relacionadas con los contenidos: cursos de integración, cursos remediales, cursos de formación para fomentar el desarrollo de habilidades para la investigación y el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Se han incorporado sistemas de tutorías para apoyar el trabajo de los estudiantes; asimismo, como datos obtenidos por Sánchez Soler, se han puesto

³² Bricall, Josep María, *Conferencia de Rectores en las Universidades Españolas* (COE), Introducción al capítulo “Un período de transición en la Universidad”, Madrid, 2000, p. 18.

en operación programas interinstitucionales y reducido las seriaciones innecesarias entre materias.

Antes del aterrizaje en casos concretos, la misma analista advierte acerca de las diferencias que presenta el currículo rígido cuando es adoptado en una institución de educación superior que tiene una estructura académico-administrativa por facultades y escuelas o una organización de tipo departamental.

La organización departamental —acota de manera textual la autora— tiene algunas ventajas cuando el currículo adoptado es rígido. Dado que los profesores se agrupan en un departamento definido por la disciplina, se favorece una creciente especialización de los académicos y hay un ahorro de recursos humanos y materiales, ya que éstos son compartidos por varias carreras; consecuentemente, agrega, se evita la repetición innecesaria de cursos. Cuando la estructura académico-administrativa es por escuelas y facultades, y se adopta el currículo rígido, una de las consecuencias es que no se favorece la especialización de la planta académica y, por otra parte, que se ofrecen cursos similares, inclusive con el mismo contenido y valor en créditos, en diferentes programas de la misma institución. Ejemplos de estas repeticiones —abunda la especialista—, se encuentran en asignaturas que son comunes a numerosos programas, como son los cursos sobre técnicas de investigación documental, los talleres de lectura y redacción y los cursos introductorios de matemáticas y estadística, entre otros. Sin embargo —continúa Sánchez Soler—, habría que enfatizar que tanto la organización por facultades y escuelas como la organización por departamentos tienen, cada una, sus ventajas y limitaciones.

En su visión comparativa de la organización académica, Burton R. Clark se detiene, cuando analiza la división del trabajo, en el agrupamiento básico de las actividades por disciplinas y por establecimientos. El establecimiento —discurre—, es decir, la institución individual, es generalmente un acomodamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, a los especialistas y

a los no especialistas, a profesores, estudiantes y administradores. Por lo general, su amplia cobertura se expande conforme envejece. Ocasionalmente, su alcance se limita a un pequeño conjunto de campos, como en las universidades tecnológicas. Otra variante común en Italia —acota el experto—, son las pequeñas y curiosas agrupaciones de áreas como el derecho, junto con la pedagogía, o la ciencia al lado de la farmacología, que se acumulan por casualidad en una localidad determinada o son asignadas a una ciudad o una región como parte de la división de un sistema nacional formal. Destaca que casi todos los establecimientos se especializan por localidades, pues es normal que estén ubicados total o parcialmente en un sitio geográfico en vez de dispersarse territorialmente, con lo cual el sistema mayor queda dividido por bloques geográficos. Los establecimientos están construidos por conjuntos de edificios, ya sea contiguos o dispersos, haciendo de la Universidad una entidad definida y de dimensiones considerables, algo visible y palpable, aun si estamos obligados a recorrer toda una ciudad para encontrarla, “como en Europa y América Latina”. En tanto organización de grupos de conocimiento — precisa — el establecimiento llama la atención de todo el mundo y es bien conocido. Un sistema estatal, provincial o nacional es contemplado comúnmente como un conjunto de instituciones semejantes. Los datos básicos, para el mismo Clark, se reconocen sobre esta base, pues los informes nacionales y los prontuarios internacionales ofrecen listados de establecimientos, estudiantes, profesores y recursos.

Cuando se ocupa de la disciplina (y aquí tiene mucho que ver con la estructura académico-administrativa y con los modelos educativos predominantes), señala Clark que es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos, e historiadores con historiadores. Se especializa por tema; es decir, por campo de conocimiento. La profesión se guía por un principio semejante al agrupar a especialistas similares. Pero la naturaleza comprensiva de la disciplina (o la profesión) proviene

también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial. Es importante destacar que trasciende los establecimientos, vinculando sectores de uno con sectores similares de otro establecimiento. Así —continúa Clark— un sistema nacional de educación superior es simultáneamente un conjunto de disciplinas y profesiones, si bien los sistemas grandes no son, por lo general, percibidos en estos términos. Además, y esto facilita e impulsa la pertenencia a redes de pares académicos, el alcance de la disciplina no se contiene necesariamente dentro de los límites del sistema nacional. Los científicos académicos, en particular, se sienten naturalmente miembros de una comunidad mundial. Encuentra también que es la modalidad disciplinal de organización la que ha hecho de la educación superior, en el tiempo y en el espacio, un sistema básicamente metanacional o internacional, mucho más que en el caso de la educación primaria o secundaria, puesto que, carentes de compromisos y lazos de trabajo transinstitucionales y suprasistémicos, los niveles educativos inferiores están mayormente limitados por estructuras y culturas locales y nacionales.

Si bien en general, todavía en el plano cautivador y en términos de las agudas observaciones de Clark, se subestima la importancia de la disciplina, ésta debe ser vista como la modalidad primordial. Una prueba sencilla demuestra su fuerza: si se le ofrece a un trabajador académico la opción de dejar la disciplina o la institución, preferirá abandonar la institución. Es más costoso cambiar la especialidad que dejar la universidad, puesto que a mayor nivel de formación, mayor es el peso de la especialidad como determinante del compromiso de trabajo. Amén de que la mayoría de los académicos ostentan la mayor formación disponible, fungen también como capacitadores de los otros miembros de sus respectivas especialidades, incluyendo aquellos que vendrán a reemplazarlos.³³

33 Clark, Burton R., *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Nueva Imagen Juagen-Universidad Futura, 1991, pp. 55, 56 y 57. La traducción es de Rollin Kent. Se

En su recorrido —estamos de vuelta con Sánchez Soler— encuentra que en la Universidad Autónoma de Sinaloa, organizada por facultades y escuelas cuyo enfoque básico es hacia la docencia y, asimismo, por institutos y centros de investigación, los planes de estudio de las licenciaturas se estructuran en dos etapas: una primera de formación básica, común a varios programas de la misma escuela o facultad y, la segunda, de formación especializada, que concentra los contenidos propios del programa de estudios. Los contenidos de las asignaturas, además, se encuentran organizados por áreas. Tenemos así un tronco común a varios programas y la diversificación de la oferta educativa mediante programas con diversas áreas de especialización que parten de un mismo conjunto de conocimientos básicos. Encuentra el pero consistente en que un mismo programa de licenciatura (sociología, economía, derecho) ofrecido en distintas sedes regionales presenta planes de estudio diferentes, lo que puede resultar en dificultades adicionales para los estudiantes que, por cambios de residencia, desearán continuar en una sede regional diferente a aquella en la que originalmente se inscribieron.

Ubicada nuevamente en el contexto genérico de las instituciones que adoptan el modelo de currículo rígido, la autora considera que una desventaja que puede observarse es la relacionada con el reconocimiento de los estudios, dificultad que se presenta aun entre programas de la misma institución. Destaca el influjo que el modelo académico y la organización académico-administrativa tienen en la problemática, con la pertinente aclaración de que la normativa relativa al reconocimiento, revalidación y equivalencia de estudios puede imponer trabas paralizantes a la movilidad entre programas e instituciones. La misma línea de preocupación lleva a la recomendación de reconocer al crédito académico, no únicamente como la representación del valor del trabajo realiza-

trata del influyente trabajo cuyo título original es *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, primera edición en inglés, University of California Press, 1983.

do por el alumno, sino como un mecanismo para facilitar el reconocimiento de los estudios y la rotación del propio educando.

Y otra vez en el plan de los ejemplos, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con organización departamental y currículos de programas rígidos (aunque muestra un conjunto preestablecido de materias con secuencia semestral), en los que en general hay pocas materias optativas, “al contar con una estructura departamental, los profesores tienen un lugar fijo: el departamento, y los estudiantes acuden al profesor para asistir a los cursos asignados. Cada profesor en el curso atiende grupos con estudiantes que provienen de carreras diferentes”.

Destaca en el ámbito de la educación privada, el caso del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con la aclaración de que el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) presenta una estructura similar. En el ITESM el currículo es rígido en una estructura departamental; los planes de estudio incluyen un semestre compuesto por dos a cinco cursos remediales, además de cursos terminales y algunos seminarios de investigación. Se eliminó el requisito de la tesis y la presentación del examen profesional. Se propicia la movilidad entre programas y los diferentes campos, “dado que la utilización del sistema de créditos garantiza la transferencia de los mismos entre programas y campus distintos”. La Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) combina el departamento y la escuela con currículos generalmente rígidos.

Se preocupa también Sánchez Soler por la experiencia que representa la oferta educativa de las universidades tecnológicas, con sus carreras profesionales cortas (dos años), con el bachillerato como antecedente obligatorio, con sus estudios de carácter terminal y con el otorgamiento de título como Técnico Superior Universitario. Su currículo rígido se estructura en cuatro áreas: ciencias básicas, métodos y lenguajes, humanística y tecnologías específicas para cada carrera; con el ochenta por ciento de formación general y el veinte por ciento de formación especializada. El último trimestre incluye un seminario de iniciación a la actividad

profesional, en donde se diseñan los objetivos de aprendizaje y un proyecto a desarrollar entre diez y quince semanas de estancia en una empresa. Se trata de un modelo que, sin duda, contribuye a la diversificación de la oferta educativa, “pero al no contemplar la transferencia de créditos al nivel de licenciatura limita la demanda”. El modelo tiene inspiración francesa, pero muestra algunas similitudes con los programas vocacionales de dos años que otorga el Associate Degree de los Colegios y Colegios Comunitarios de Estados Unidos y Canadá. Sin embargo —advierte la analista— en la mayor parte de los casos en estos dos países se permite la transferencia de créditos de estos programas hacia los programas de nivel de licenciatura.

Para concluir con el capítulo rígido de los modelos académicos, de manera previa a los casos particulares, la misma Sánchez Soler resalta que instituciones extranjeras diversas han introducido variaciones importantes, ya sea en la organización de los contenidos, en el tiempo en el que se desarrollan los programas o en los requisitos de titulación. En esa línea de cierta elasticidad se encuentran el programa de Maestría en Administración Pública que ofrece la Universidad de Nuevo México en Alburquerque, y el Advance, Degree Completion Program, de la John Brown University. La modalidad rígida en las instituciones mexicanas “puede estar constituida únicamente por asignaturas secuenciadas, por áreas del conocimiento con asignaturas secuenciadas, o por grupos de asignaturas que tienen en común un mismo propósito, ya sea proporcionar conocimientos generales o conocimientos básicos, contenidos específicos del programa y contenidos de un área de especialización dentro del mismo programa”.

Ubicados en la siguiente división del marco relacional de la actividad académica que corresponde al currículo semiflexible, al seguir con el hilo conductor de Sánchez Soler, encontramos, con sus palabras, que los conocimientos requeridos para una carrera se organizan en etapas constituidas por grupos de asignaturas que no necesariamente tienen una secuencia temporal obligatoria previamente definida; es decir, que no cuentan con ciclos

académicos en los que se deba cursar una asignatura específica, sino que generalmente se señala un rango de ciclos académicos en los que una asignatura específica debe ser cursada. Luego informa, con el remate de una idea de Ernesto Meneses Morales, que esta forma de organización está centrada más en asignaturas que en currículos completos, favorece la constante revisión de planes y programas de estudio, evita duplicaciones de los cursos que se imparten en la institución, favorece la investigación departamental y la implantación del sistema de créditos académicos; que el currículo semiflexible se organiza en tres niveles o etapas constituidas por un grupo de cursos básicos de nivel general, que son comunes a todos los programas del área del conocimiento; un segundo grupo de cursos que corresponden a los requerimientos específicos del programa académico seleccionado; y un tercer grupo de cursos que permiten profundizar en un área del programa de estudios o de un programa distinto; en algunas etapas, las asignaturas están organizadas por áreas. Para determinadas asignaturas se señala una seriación obligatoria, así como cuáles asignaturas deberán ser cursadas como requisito previo.

El apoyo en el sistema de créditos posibilita, en el marco de los requisitos y criterios institucionales, que

el alumno seleccione las asignaturas que constituirán parte del currículo, con lo que (se) permite una mejor adecuación a las aptitudes e intereses del estudiante. Por otra parte, la posibilidad de seleccionar cursos permite (también) una mayor amplitud de matices en la especialización. Adicionalmente, este modelo facilita el reconocimiento (y acreditación) de los cursos y créditos ya obtenidos cuando el estudiante decide hacer cambio de carrera, abandona temporalmente los estudios, o decide cambiar de institución, siempre que se encuentre acompañado de una normatividad institucional apropiada. Desafortunadamente, para el funcionamiento óptimo de este modelo se requiere una importante infraestructura de apoyo y tutoría para el estudiante, actividad (sic) que no siempre cuenta con los recursos necesarios o que no se reconoce como relevante para el funcionamiento del modelo.

Pasa luego a las experiencias específicas y se detiene primariamente en el caso de la Universidad Iberoamericana, institución a la que la autora considera pionera en el esquema semiflexible, con estructura departamental y diseño curricular compuesto de diversas áreas: una primera de conocimientos básicos necesarios para la carrera; el área mayor en la que se concentran los contenidos propios del programa a cursar, compuesta por cursos obligatorios y un conjunto de optativos; el área menor diseñada para especificar o complementar al área mayor, en donde los cursos se organizan por subsistemas; el área de integración enfocada a clasificar e integrar valores y compromisos; el servicio social, y una opción terminal destinada a alentar la conclusión del programa completo y la obtención del título.

Todavía en la vertiente privada de la educación superior en México, se hace escala en la Universidad de Las Américas, con modelo departamental (como ya quedó expresado) y currículos de licenciatura integrados por un tronco común, por asignaturas básicas del área de estudio y por asignaturas correspondientes al área de especialización, estructura que permite que en una carrera se ofrezcan diversas opciones terminales. Se cierra esta referencia, antes de abordar algunos casos de entidades públicas, con el señalamiento de que en ambas universidades cada uno de los departamentos ofrece los cursos que corresponden a su disciplina, y que el catálogo (de cursos) se integra con el total de los cursos que ofrece la institución. Los estudiantes —se enfatiza— pueden seleccionar, dentro de ciertos límites y siguiendo los lineamientos generales del currículo, los cursos específicos que conformarán su plan de estudios.

Los institutos tecnológicos públicos dividen el currículo de los programas de licenciatura en tres etapas:

La primera compuesta por una formación general; la segunda que integra los conocimientos tecnológicos básicos de la carrera (estas dos partes son comunes a todo el sistema y se deben cursar materias con un valor en créditos que varía de 312 a 340); en la tercera

etapa se incorporan las especialidades regionales (80 a 108 créditos que se definen en cada uno de los IT de acuerdo con las necesidades del sector productivo de la región). Se señala, en todos los casos, una residencia en el sector privado con valor de 20 créditos,

constituyendo el reconocimiento de las estancias en el medio de la producción una parte del proceso de aprendizaje (la asignación de un valor en créditos a la adquisición de conocimientos fuera del contexto escolar): innovación digna de tomarse en cuenta. No obstante que el currículo en los institutos tecnológicos permite incorporar en el plan de estudios la experiencia práctica en el sector productivo, así como las características, necesidades y requerimientos de la región, y contar, a la vez, con un importante contenido común que facilita y favorece la movilidad interinstitucional, Sánchez Soler resalta como situación problemática la consistente en que las posibilidades de elección de los estudiantes respecto a los cursos a tomar son muy limitadas y que en los planes de estudio se encuentran señaladas todas las materias obligatorias que conforman la mayor parte del programa, aun cuando no tienen una secuencia temporal previamente establecida.

En la parte alusiva a los institutos tecnológicos públicos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) incluye en los exámenes de las políticas nacionales de educación en México, país cuya población es más joven que la del resto de los países miembros, se pone el acento en que, con objeto de hacer más pertinente su oferta educativa, los tecnológicos públicos actualizaron y racionalizaron recientemente sus carreras profesionales. Por tanto, a partir de 1994 el número de carreras ofrecidas por el sistema bajó de 55 a 19 en licenciatura y los programas de posgrado de 43 a 27. Con el fin de crear polos de excelencia por disciplina, se revisaron también las áreas de especialización. La reforma académica de los tecnológicos expresó la decisión de formar egresados que, si bien poseen una especialidad, sustentan su conocimiento y habilidades en una sólida base

general, lo que les permite moverse con mayor facilidad en un amplio espectro laboral. Los servicios que ofrece este subsistema son escolarizados, aunque una pequeña parte se ofrece mediante opciones abiertas.³⁴

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), cuyo régimen académico se desenvuelve en las unidades (planteles) Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, abrazó, como lo expresan Giovanna Valenti y Gonzalo Varela en apretada y clara síntesis, la organización departamental, que significó un esquema alternativo al modelo tradicional de universidad existente en México, conformado de acuerdo con el sistema europeo continental de escuelas y facultades. La unidad académica básica es el departamento, que a su vez se subdivide en áreas que agrupan a profesores-investigadores en torno a un tema de investigación común. Un grupo de departamentos forma una división disciplinaria: por ejemplo, una División de Ciencias Sociales y Humanidades o de Ciencias Básicas e Ingeniería, o de Ciencias y Artes para el Diseño, o de Ciencias Biológicas y de la Salud. El modelo departamental busca impulsar la orientación interdisciplinaria, favoreciendo los contactos horizontales de profesores de distintos departamentos y divisiones, de modo de diversificar la oferta curricular de la Universidad.³⁵

La estructura de los planes de estudio de las Unidades Iztapalapa y Azcapotzalco (Xochimilco sigue el modelo modular), de acuerdo con el seguimiento y expresión de Sánchez Soler, se caracteriza porque, dentro de los cauces del currículo semiflexible, todas las carreras de una división tienen un tronco general que incluye asignaturas fundamentales para los estudiantes de las carreras de un área del conocimiento; posteriormente se cursa el

34 *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 1997, 1a. parte, Informe preparado por autoridades mexicanas, p. 49.

35 Valenti, Giovanna y Varela, Gonzalo, “La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 368.

tronco básico profesional integrado por un conjunto de asignaturas primordiales de la carrera y termina con el Área de Concentración para profundizar y permitir la especialización. Las asignaturas optativas —continúa— pueden ser elegidas entre los cursos ofrecidos por cualquier división académica, respondiendo a los intereses particulares de cada alumno. Los requisitos de titulación se han incorporado en los últimos trimestres de los programas. Por otra parte, al basar sus currículos en el sistema de créditos, se permite la movilidad flexible de los estudiantes entre las unidades y las carreras.

Al continuar con los ejemplos del “carril” semiflexible, Sánchez Soler, ahora en el plano de la organización con base en escuelas y facultades, resalta el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, donde fueron reestructurados los currículos de los programas de las licenciaturas en ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, psicología y sociología. Encontró un plan de estudios conformado por tres etapas:

- 1) básica, común a los cuatro programas, se encuentra integrada por asignaturas diseñadas para proporcionar las bases contextuales, metodológicas e instrumentales del área de dominio científico; 2) la disciplinaria, que constituye el núcleo fundamental del programa profesional; y 3) la etapa terminal, que permite hacer énfasis en un campo específico y le permite igualmente a la Facultad diversificar las opciones profesionales. Los objetivos curriculares, los perfiles del egresado (conocimientos, aptitudes y habilidades) se encuentran enfocados básicamente a la profesión. En cuanto al total de asignaturas, el 75% es de carácter obligatorio, mientras que el 25% es optativo... Las asignaturas optativas están definidas en un listado y pueden cursarse en la misma escuela, o en otra unidad académica de la propia universidad, y tienen el propósito de fortalecer la formación profesional o cubrir una vocación diferente o paralela... La primera parte del proceso de titulación corresponde a diversas opciones, entre ellas la tesis; la se-

gunda parte corresponde a la presentación del examen profesional reglamentario.

Precisa que en los programas de los institutos tecnológicos públicos, de la Universidad del Valle de México y de la Universidad Autónoma de Baja California, pese a tener una mayor flexibilidad que los programas de currículo rígido, la mayor proporción de materias obligatorias en relación con las optativas restringe las posibilidades de elección del estudiante y las de cubrir vocaciones diferentes o paralelas, además de que reduce la factibilidad de la institución para ampliar el abanico de opciones profesionales utilizando el mismo catálogo de materias.

Pasa luego a informar que el modelo semiflexible basado en la acumulación de créditos en instituciones con estructura departamental predomina en la educación superior de los Estados Unidos. Pero antes de abordar sus reflexiones, referidas fundamentalmente a los programas de licenciatura, nos detendremos en las de Burton R. Clark, orientadas hacia la educación de grado en la misma Unión Americana, nivel que aunque presenta muchas diferencias entre instituciones y disciplinas, tiene una base común,

característica que la distingue entre los cinco países de este estudio (la República Federal de Alemania, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos y Japón), de una elaborada microestructura del trabajo de cursos y otros requisitos especificados y monitoreados por los departamentos en cooperación con la oficina de la escuela de grado. Bajo reglas amplias puestas en vigor por la administración y los cuerpos tipo senado formados por profesores, los departamentos, divididos por materias, seleccionan nuevos estudiantes en agudo contraste con la admisión al pregrado que realiza, sobre una base general para toda la Universidad, una oficina central de admisiones. Al ingresar, los estudiantes pasan a formar parte de un escenario institucional dividido en departamentos de dos años o más de cursos obligatorios y opcionales. Es posible que los nuevos estudiantes de grado también entren a formar parte de los grupos de investigación, pero no por ello pueden eludir los siempre presen-

tes requisitos departamentales; predominante en los primeros dos años, el trabajo de cursos normalmente es prioritario. En historia, por ejemplo, se puede intentar cubrir lo que se ha hecho al requerirse de los estudiantes estudiar subáreas importantes como la historia estadounidense, la historia europea y la historia latinoamericana en un conjunto de cursos prescritos. La lectura intensiva en subcampos elegidos se vuelve necesaria como preparación para los exámenes generales preparados por los profesores en nombre del departamento o de las más importantes unidades que lo conforman... En las ciencias, el departamento puede incluso rotar a los estudiantes por los laboratorios de los profesores, desde unas cuantas semanas hasta tres meses seguidos, con lo que se garantiza que los estudiantes puedan estar en contacto con tres o cuatro subcampos. Los miembros del profesorado pueden entonces detectar a los estudiantes prometedores y ofrecerles puestos de tiempo parcial como asistentes de investigador. Pero, de manera notablemente distinta a lo que se ha observado en Alemania, Gran Bretaña y Francia, el amplio trabajo de cursos siempre está presente en patrones decididos por los profesores del departamento en su conjunto o por grandes subsecciones al especializarse más las disciplinas grandes... De esta manera, en el nivel de grado el departamento es un escenario organizado de docencia así como un escenario de investigación... En este marco de trabajo, los mentores pueden tener aprendices, y los aprendices mentores, cosa que genera intensas relaciones personales; pero tanto mentores como aprendices forman parte de una unidad operativa más amplia que exige requisitos basados en la enseñanza, insertos en un marco estructural más extenso de conocimiento disciplinario y que incluso abarca lo interdisciplinario. Visto en una perspectiva multinacional, este tipo de unidad básica es un contrapeso al entrenamiento en habilidades estrechas y a la visión de túnel de la especialización exclusiva... La organización universitaria importa; la organización departamental en el caso estadounidense importa mucho...

Es pertinente destacar algunos aspectos del resumen que hace Clark acerca de la Universidad formada por departamentos de grado, como cuando considera “cosa notable” el que la escuela de grado se volvió un hogar para la ciencia y, como tal, un lu-

gar en donde los estudiantes doctorales se reunían con sus profesores en los laboratorios. Luego en su seguimiento, búsqueda y encuentro con la elasticidad departamental destaca que

más flexible y expandible que la cátedra europea, el departamento reemplazó la hegemonía de un profesor único con los controles colegiados del grupo disciplinario... Es claro que los departamentos universitarios son reconocidos por las disciplinas que les dieron origen, no por la instrucción introductoria y el servicio a los estudiantes de otras especialidades que toman sólo algunas materias de esa disciplina, sino por la calidad y cantidad de investigación realizada por los profesores, el entrenamiento de los estudiantes avanzados y la producción doctoral.

En la misma línea advierte magistralmente que el control centralizado prefiere la ciencia por encargo, mientras que es más fácil que un control descentralizado apoye la ciencia disciplinaria. El control centralizado —prosigue— favorece el isomorfismo entre las instituciones, mientras que el control descentralizado promueve la divergencia institucional.

Casi en el cierre del resumen y siempre en la persecución del contraste de realidades nacionales, visualiza y distingue “en la evolución de los arreglos para establecer un vínculo entre investigación, enseñanza y estudio en Estados Unidos a finales del siglo veinte”, a la conjunción operativa entre la instrucción avanzada y la actividad de la investigación, puesto que —son sus palabras— en Alemania, Francia y Gran Bretaña, como se ha visto, quienes continúan después del primer grado importante con un entrenamiento de investigación y la idea de obtener más grados, se vuelven en gran medida estudiantes de investigación o personal académico suplente separado por completo de la instrucción organizada. En cambio, el departamento estadounidense se ocupa del trabajo de cursos: la docencia continúa. Se implementan toda clase de medidas vigiladas por el departamento: requerimientos para el ingreso, mediciones del progreso y la certificación de una prepara-

ción avanzada para iniciar la elaboración de una disertación doctoral.

En un gran remate de su indagación comparada, precisa, de manera textual, que si para el propósito de comprender las condiciones del vínculo entre investigación, docencia y estudio en la operación de las universidades modernas hemos distinguido la universidad alemana como la universidad instituto, la británica como la universidad colegiada y la francesa como la universidad academia, es apropiado caracterizar la universidad estadounidense como la universidad-departamento de grado. Aquí, sintetiza Clark, la poderosa fórmula operativa para integrar la investigación, la docencia y el estudio avanzado está escrita en letras mayúsculas.³⁶

Sánchez Soler resume también, antes de pasar al pregrado, que en los Estados Unidos los programas se encuentran estructurados en materias básicas generales, cursos de apoyo u otros requisitos del programa, materias correspondientes al programa seleccionado (mayor o área mayor, aclara) y materias optativas o del área menor seleccionada. Ya ubicada plenamente en el análisis de la estructuración curricular del nivel correspondiente a la licenciatura, refiere que los programas se centran en conocimientos generales más que en una profesionalización temprana; por ello precisa, con apoyo en la Petterson Guide to Undergraduate Studies y en el Undergraduate Catalog, aunque son datos relativos al primer lustro de la última década del siglo veinte, que más del cuarenta y cinco por ciento de los requerimientos en créditos corresponde a materias generales.

En un programa de licenciatura —continúa la especialista—, principalmente en los primeros dos años, los estudiantes deben cursar materias básicas comunes, así como algunas propias del programa en el que están inscritos. “Las materias generales se encuentran agrupadas en habilidades básicas, perspectivas disciplinarias y cursos de integración. Hacia el final del programa, en

³⁶ Clark, Burton R., *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1997, pp. 229, 230, 231, 242, 243, 244 y 246.

ocasiones se ofrece el *capstone course*, diseñado con el propósito de integrar los conocimientos generales comunes a otros programas y a los específicos del programa”.

En cuanto al crédito, y como una especie de contrapunto entre tres socios comerciales, manifiesta que si bien en México el crédito ha sido ampliamente utilizado como la expresión del trabajo realizado por el estudiante para la obtención de un título o grado, su valor como criterio que facilita la movilidad académica, entre programas e instituciones, ha sido apenas reconocido. En los Estados Unidos y Canadá el sistema de créditos en la práctica facilita la movilidad académica, tanto entre programas como entre instituciones; “es común que un estudiante inicie los estudios de licenciatura en un College o Community College y posteriormente transfiera los créditos a una institución diferente de tipo universitario”. Añade que el sistema de créditos, en compañía de la normativa apropiada, ha permitido la incorporación de un número importante de estudiantes de tiempo parcial en la matrícula de la educación superior, que cubren la totalidad de los requisitos de los programas en períodos mayores a los considerados como normales.

Luego, con sustento en Brand, advierte que aun cuando el currículo semiflexible basado en el sistema de créditos ha sido ampliamente utilizado tanto en Estados Unidos como en otros países, no está exento de críticas y problemas, puesto que, en los términos del autor que invoca Sánchez Soler, las virtualmente ilimitadas posibilidades de selección, en ocasiones dispersan los esfuerzos de los académicos y estudiantes, hasta el punto en que la comprensión de los principios y las materias han demostrado ser sumamente limitados como para permitir mayores avances en el aprendizaje.

Concluye el enfoque específico del currículo semiflexible con la alusión a las condiciones de egreso, en donde,

por lo general, no se requiere tesis en los programas de licenciatura, a excepción de los denominados Honours Programs (programas para los estudiantes más destacados en grupos especiales); no todos los programas de maestría requieren tesis (especialmente aquellos que no tienen como finalidad la formación de investigadores, sino la profundización en un campo del conocimiento) y, en algunos programas (de maestría), únicamente se solicita un Professional Paper o un estudio de caso.

Cierra con una referencia breve a “los doctorados”, en los cuales, además de los cursos, se requiere aprobar un examen global de conocimientos y la presentación de una tesis o un reporte de investigación extenso.

En cuanto al currículo flexible tenemos, siguiendo con Sánchez Soler, que abre la posibilidad de que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las actividades del estudiante. En este modelo —acota— no hay un listado predeterminado de materias a cursar o actividades escolarizadas definidas y secuenciadas. Se definen con precisión —informa— los objetivos del programa, el perfil de ingreso, las características de los académicos participantes y el perfil de egreso.

La determinación de los cursos, seminarios, y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante o por una instancia colegiada en la que participa el cuerpo docente asignado al programa; es usual que el trabajo de investigación juegue un papel fundamental en la definición de las actividades a desarrollar por el estudiante.

En México, la modalidad curricular flexible es frecuente verla, según la misma analista, en programas de índole tutorial, en donde el propio currículo no se centra en asignaturas, sino que es definido por cada uno de los participantes en el programa, de acuerdo con el proyecto de investigación, por lo que, en el caso de requerir recursos —resalta las particularidades—, éstos esta-

rán relacionados con las necesidades concretas de los mismos interesados o de sus respectivos proyectos de investigación. Al fijarse la obligatoriedad consistente en cursar una asignatura determinada, es el tutor o el consejo académico quien, además de aprobarla, define el ámbito institucional para tal efecto.

El papel del maestro tradicional cambia por el tutor: orienta, hace recomendaciones, dirige el trabajo, participa tanto en la realización de las actividades complementarias a realizar por los estudiantes, como en la dirección de los proyectos de tesis. Se señalan criterios para la periodicidad de las reuniones tutor-estudiante, y para las participaciones en seminarios para la presentación de avances de los proyectos respectivos.

El modelo —hace notar aquí una gran ventaja de la parcela curricular flexible— permite reconocer las características particulares de cada uno de los estudiantes; sin embargo —advierte— se requiere de un estudiante disciplinado y con capacidad para el autoaprendizaje, sobre todo en una época en la que es posible poner al alcance del alumno en el proceso que hace la gran pinza con la enseñanza, elementos diversos en las redes de información que impulsen la propia iniciativa —como señala la autora, también ex secretaria académica de la ANUIES— hacia una amplia gama de actividades complementarias que consoliden (lo implica en un pequeño cuadro) el trabajo de investigación, el seminario o bien, los cursos de apoyo.

Como ejemplo en el plano nacional destaca los casos del Doctorado en Ciencias Básicas de la Universidad Autónoma Metropolitana en su Unidad Iztapalapa; el Doctorado en Ciencias de los Alimentos con sede en la Universidad Autónoma de Querétaro (en colaboración con seis instituciones de educación superior mexicanas); el Doctorado en Educación Superior ofrecido por la Universidad Autónoma de Yucatán; el proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, cuya fuente para la autora fue el análisis de Carlos Maya Amibia en

1994 (“contempla la participación de diversas instituciones de educación superior de la región, tanto mexicanas como estadounidenses”); el Doctorado Interinstitucional en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en colaboración con quince instituciones de educación superior mexicanas, en donde la investigación se desarrolla bajo la dirección de un tutor, el currículo está centrado en el trabajo de tesis y consiste en la realización de un proyecto de investigación original para la obtención del grado, no en cursos ni en actividades escolarizadas, con actividades complementarias que contemplan las necesidades particulares de los doctorandos y la interacción grupal en seminarios de investigación; por último, los programas de doctorado de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que persiguen desarrollar en el aspirante a doctor la capacidad de investigación original que contribuya al avance de la disciplina correspondiente, programas que son flexibles y se estructuran a partir de cuatro vertientes: trabajo de investigación, actividades complementarias, seminarios de investigación y tesis, con una duración de entre cuatro y ocho semestres, bajo la supervisión de un comité tutorial “que define las actividades a cumplir, considerando el trabajo de investigación a desarrollar por el doctorante”.

Concluye con la consideración de que, a nivel nacional, los programas desarrollados con base en este modelo dúctil sólo se encuentran en el nivel de doctorado, ya que “la flexibilidad en el diseño facilita la colaboración entre instituciones y una utilización más eficiente de los recursos, por lo que resalta el hecho de que no se utilice en programas de maestría”.

En una propuesta que contiene lineamientos para el nivel de licenciatura, el Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana precisa que la orientación académica apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un currículo flexible, apoyado en el sistema de horas crédito, el cual, en un sentido amplio,

...se considera únicamente como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible, es decir, cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, bajo ciertos lineamientos... La implantación de un sistema flexible logrará la incorporación de nuevas experiencias educativas apoyadas en un trabajo eficaz y eficiente por parte de quienes operan los currícula universitarios. Además, plantea la necesidad de elevar el rendimiento académico y escolar no sólo en la esfera institucional sino social, dimensión que deberá ser primordial para el trabajo universitario ya que permitirá elevar el nivel de sus egresados, lo que les dará competitividad laboral y presencia social.

Las estructuras curriculares diseñadas para el pregrado incluyen cursos que aparejan otras experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que cubren contenidos en áreas de formación tales como la básica, la disciplinaria, la terminal y la de elección libre, persiguiendo la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia,

un cambio radical en el ejercicio de la docencia... la formación integral individual, (que) sitúa en el centro del proceso al estudiante quien, con la orientación del tutor, detenta el control en cuanto a la selección de los contenidos y el tiempo en que logrará su formación profesional... La enseñanza tutorial pretende, mediante la elección personalizada, que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen habilidades, destrezas y actitudes, no sólo en el ámbito académico sino también en los aspectos personal y social.

La propuesta también enumera algunas actividades que pueden traducirse en experiencias educativas con el consiguiente valor en créditos. Agrega que cada una de las carreras deberá adoptar o incluir las que considere formativas, otorgándoles los créditos respectivos, “excepto el servicio social y la experiencia recep-

cional que deberán ser obligatorias para todos los estudiantes y tendrán un valor predeterminado en créditos". Recogemos de manera resumida el elenco:

Se considera, en primer término, a las actividades en el aula, en tanto que tareas presenciales que se establecen vía horas contacto entre maestro y alumno, que implican la construcción del conocimiento por parte de éste, guiado por el docente; van desde la cátedra tradicional hasta el análisis de estudios de caso, la resolución de problemas, foros, debates, círculos de lectura supervisados y enseñanza tutorial.

Las prácticas profesionales como actividades supervisadas, vinculadas con la carrera y realizadas en la esfera laboral como componente imprescindible de cualquier licenciatura, ya sea en empresas, organizaciones, instituciones educativas (de salud o culturales), fábricas o laboratorios.

El servicio social que, con la salvedad antes expresada, además de una oportunidad retributiva representa la posibilidad de constatar y valorar la pertinencia social de los conocimientos adquiridos, sin descartar como efecto la implicación reconceptualizadora de la función "y la manera en que se organiza".

La vinculación con la comunidad, no necesaria ni eventualmente asimilada al servicio social,

puede ofrecer al alumno un espacio innovador de aprendizaje, en cualquier momento de su trayectoria escolar, que le permita un conocimiento directo de la problemática social, sensibilizarse de los problemas de su entorno, considerar la pertinencia social del conocimiento, así como valorar los saberes de la comunidad que permitan construir un concepto de autogestión del desarrollo comunitario.

La investigación —se enfatiza— factor que promueve la obtención y el desarrollo de habilidades de indagación, observación y reflexión, como múltiple hilo conductor hacia "un pensamiento lógico-formal, analítico y crítico... fomenta (además) el desarrollo de actitudes sistemáticas, metodológicas y éticas..." .

El trabajo recepcional, concebido como trabajo en equipo y orientado hacia la obtención de un producto sólido de investigación, ya sea en la vertiente tecnológica, artística o de la índole “que las facultades determinen, integrando los saberes multi, inter y transdisciplinarios, propiciadores de un proyecto profesional en cuya práctica se integre la formación adquirida”.

Las estancias académicas, traducidas en temporalidades de los alumnos en instituciones nacionales o del extranjero, “con la finalidad de asistir a cursos, seminarios, talleres o de permanecer bajo la tutoría de un investigador o maestro, como es el caso de los veranos de la investigación”.

Las experiencias artísticas, en tanto que vivencias o elementos complementadores del educando, “a través del acercamiento a la creación diestra e imaginativa de los objetos que interpretan la experiencia humana... (puesto que) las manifestaciones artísticas han sido medios efectivos para alcanzar la armonía entre el individuo, el mundo sensible y el mundo físico. El arte cumple una función cognitiva: la de reflejar lo real creando una nueva realidad”.

Las actividades deportivas, si con ponderación y acotamiento académico confluyen con “experiencias educativas que deben ser incluidas como una acción imprescindible de la formación integral, ya que dichas prácticas brindan al individuo bienestar y equilibrio biopsíquico”.

Las actividades en biblioteca y de comunicación electrónica son consideradas, textualmente también, como experiencias educativas que se podrán desarrollar a través del uso de los medios electrónicos, así como de la consulta de los medios impresos.³⁷

Para concluir nuestro tránsito por las estructuras curriculares, la mira se detiene en el esquema modular. El currículo modular —volvemos a la disposición metódica de Sánchez Soler— se caracteriza porque

37 Universidad Veracruzana, *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*, México, 1999, pp. 48, 49, 50, 54, 55, 66 y 69.

los contenidos del programa no se encuentran organizados en asignaturas, sino que se organizan —precisamente— en módulos. En el plan modular se reconoce que para analizar la realidad hay que optar por una perspectiva inter y multidisciplinaria; por ello, para la organización de un programa de estudios hay que buscar formas que permitan la integración de conocimientos de diversas disciplinas. Para determinar los contenidos necesarios de un programa, en el diseño curricular, se analiza la relación entre la práctica de la profesión y la producción económica, y la secuencia se construye con las necesidades impuestas por los problemas concretos a resolver.

Con apoyo en estudios de caso cuyo autor es Ángel Díaz Barriga, agrega que el módulo es una unidad en sí misma que contiene, teórica y prácticamente, la totalidad de un proceso definido por un problema concreto, llamado Objeto de Transformación, que constituye —continúa— la base para el diseño de los contenidos del módulo y pretende la integración del conocimiento a través de la investigación de un problema eje y el servicio a la comunidad; por lo tanto, el módulo es una unidad de enseñanza-aprendizaje autosuficiente, encaminada a la aprehensión de un problema de la realidad abordado desde múltiples enfoques mediante el trabajo de investigación. Cuando se adopta el plan modular, precisa, en cada periodo académico hay un módulo a cursar, no un conjunto de asignaturas.

En este modelo —abunda— los grupos son pequeños, el profesor es una figura que integra las funciones académicas y su papel es el de asesorar, orientar y coordinar; el estudiante adquiere el conocimiento a través de su relación con el objeto de transformación. Ejemplo que desprende —en concreto— de

la aplicación de esta forma de organizar los contenidos del programa a nivel superior en México son: la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; la carrera de Biología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM); la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y la Escuela de Arte Teatral del INBA.

Al adentrarse Sánchez Soler en el caso de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, resalta, en primer término, el rasgo que es común a la totalidad de la institución en cuanto a la estructura académico-administrativa de índole departamental, para poner luego el acento en el modelo académico de carácter modular que identifica al plantel en particular, puesto que

las licenciaturas se componen de 12 a 15 módulos trimestrales. Por su contenido, se agrupan en un Tronco Interdivisional, introductorio al sistema modular y que consta de un solo módulo trimestral; el Tronco Divisional a cursar durante el segundo y el tercer trimestres que integra los conocimientos generales del área; el Tronco de Carrera que tiene una duración de 9 a 12 trimestres, correspondientes a los conocimientos propios de la futura profesión. En algunas carreras hay áreas de concentración en los tres últimos trimestres, mismas que no constituyen una especialidad, sino un espacio para el análisis a profundidad de una problemática determinada.

Antes que la propia Sánchez Soler haga notar lo que Goretti llama “algunos problemas en el modelo modular... que se refieren al sistema de evaluación del aprendizaje en las diferentes carreras, la fragmentación del conocimiento, la desvinculación docencia-servicio-investigación y el conocimiento superficial de algunas áreas”, se alude a que en el mismo plantel metropolitano, durante los últimos tres trimestres, el estudiante elabora un trabajo terminal que se evalúa con una réplica. Una vez aprobados los módulos del plan de estudios —concluye el seguimiento de Sánchez Soler—, el estudiante ha cumplido con todos los requisitos académicos para la titulación. Es importante señalar —por último— que en este sistema los requisitos académicos para la titulación se han integrado en el programa, esto significa —subrayamos nosotros— que se evalúa el proceso de aprendizaje y no se enfatiza en la evaluación del resultado final.³⁸

38 Sánchez Soler, María Dolores, “Modelos académicos”, *Temas de Hoy*, México, ANUIES, núm. 8, 1995. Echamos mano, con el riguroso señalamiento en cada caso, de algunos párrafos completos, ideas y fragmentos menores que van desde la página 5 hasta la 54, particularmente en lo que corresponde a los capítulos alusivos a los currículos rígido, semiflexible, flexible y modular.

Existen tres sonados casos a nivel nacional que, con sus particularidades y diferencias de grado, constituyen procesos transformadores desde la óptica de los modelos analíticos del gobierno universitario, desde la organización académico-administrativa y desde los esquemas curriculares. Se trata de las experiencias institucionales que Adrián Acosta Silva ubica en la Universidad de Guadalajara (U de G), en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y en la Universidad Autónoma de Sonora (Unison), bajo el referente, en el mismo orden, de reforma estructuralista (U de G), reforma antipopulista (BUAP) y reforma de ajuste “radical” y diferenciación funcional (Unison).

En cuanto a la U de G, con palabras del autor, las estructuras académicas y administrativas tradicionales fueron percibidas como obstáculos a la flexibilización institucional. En el campo académico —precisa Acosta— las antiguas escuelas y facultades dedicadas casi exclusivamente a las funciones de docencia y separadas funcionalmente de los centros de investigación y extensión o difusión de la cultura fueron sustituidas por los departamentos, organizados a partir de divisiones, donde se integraron las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión.

La de la BUAP, en expresiones textuales de Acosta, es una reforma que se desarrolló desde las estructuras tradicionales de la universidad, que no implicó —por lo menos en el periodo estudiado— un cambio de las mismas. Las transformaciones más importantes ocurrieron en la esfera de la política, mientras que en las esferas académica y organizacional los cambios fueron menos evidentes.

Refiere que el proyecto populista de izquierda, conductor durante casi tres lustros de las actividades de la BUAP, luego de su agotamiento al finalizar la década de los ochenta, en medio de una severa crisis política que llevó a una situación de ingobernabilidad institucional, cedió el paso a “un conjunto de acciones cuyos nuevos ejes articuladores fueron la despolitización de las decisiones, la búsqueda de la excelencia académica, la regulación del ingreso y la vinculación con el entorno”.

Sintetiza el modelo reformador de la BUAP al expresar que sus componentes fueron: centralidad formal en lo académico; despolitización de las decisiones académico-administrativas; fortalecimiento del poder de autoridades centrales; nuevas reglas de ingreso; permanencia y egreso estudiantil; vinculación estrecha con políticas federales; reforma y expansión del aparato burocrático, orientadas a sustituir el modelo de organización comunitaria por un esquema basado en las jerarquías institucionalizadas, en cuyo centro fue colocado el poder del rector.

El caso de la Unison, siguiendo al propio Acosta Silva, representa una oportunidad

de modernización de la esfera de las relaciones políticas y de las estructuras académicas, organizacionales y de gobierno de la universidad. Es una reforma impulsada esencialmente por necesidades políticas de actores internos y externos, cuyos intereses se aglutinaron alrededor de un nuevo proyecto académico-institucional. Un diseño institucional diferente para el gobierno de la universidad, la departamentalización y la descentralización, junto a una mayor vinculación con agentes locales y las políticas federales, son los cambios observables más relevantes... En resumen, el modelo que representa la experiencia de la Unison posee los siguientes componentes sustantivos: centralidad discursiva del rescate de lo académico; diversificación de los recursos financieros; diferenciación de las decisiones de gobierno universitario; relocalización de actores políticos; reorganización de las estructuras académicas y administrativas, que intentan transitar de una lógica organizacional basada en arreglos de carácter político a una lógica basada en las jerarquías institucionalizadas.

Nos dice este destacado especialista, en suma, que la experiencia de la BUAP, en contraste con la de la Universidad de Guadalajara y la de la Unison, resulta un caso de reformas moderadas, que no incluyeron cambios radicales en la esfera organizacional (como sí aconteció en el caso de la U de G), ni en la esfera de gobierno (como ocurrió en la Unison).³⁹

IV. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los planes y programas de estudio, con un alcance institucional los primeros, y con un radio de acción que delimita la organización académico-administrativa en el caso de los segundos, son formulaciones dinámicas orientadas por “el propósito de atender oportunamente las demandas sociales de educación superior y los cambios que exige el avance del conocimiento”.

Esa inherente sed de adaptación de los planes y programas de estudio no sólo no riñe, sino que se fortalece con la participación de actores orgánicos diversos en su expresión representativa. Así, en general, unos órganos los formulan, otros los dictaminan y armonizan, aprobándolos, por último, el que tenga la representación ampliada a nivel institucional. Es el caso, respectivamente, de los consejos divisionales, de los consejos académicos y del colegio académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Debe procurarse la reunión de requisitos reglamentarios que estén siempre a tono con la prisa transformadora del conocimiento. En tal sentido, debe diferenciarse cabalmente en la reglamentación la posibilidad de transformar planes y programas de estudio de aquella que consiste en llevar a cabo cambios de una menor consideración. Es lo que se traduce, respectivamente, en las modificaciones y adecuaciones que contemplan, con los requisitos atinentes, los cuerpos normativos universitarios.

Las modificaciones, en su caso, se traducirán en afectaciones a la concepción de las licenciaturas, maestrías y doctorados, “referida a los objetivos de las mismas”, con una incidencia notable en el perfil del egresado; las adecuaciones, en cambio, constituyen esfuerzos de ponerse al día “en rubros tales como cambio de nombre y seriación de unidades de enseñanza-aprendizaje, unión, separación, supresión, adición o actualización de las mismas, cambios de trimestre (UAM), de modalidades de evaluación y de bibliografía”.

39 Acosta Silva, Adrián, *op. cit.*, pp. 220, 274, 277, 281, 282, 286 y 290.

La dinámica de los tiempos actuales, en el análisis de la ANUIES, representa un reto para las instituciones de educación superior, las cuales deben preparar para el futuro los cuadros de expertos en las distintas ramas del conocimiento. Ello exige revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar nuevos planes curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional, tanto de servicios profesionales como de bienes y servicios.

Luego agrega ese conglomerado nacional de entes de la enseñanza superior, en el marco de su preocupación por las potencialidades de los nuevos profesionales, que éstos deben responder a necesidades laborales derivadas de las nuevas tecnologías y de su aplicación en los procesos productivos. Las profesiones —precisa el estudio— entrarán en constante evolución en función de las necesidades que día a día impone la economía y los avances científicos y tecnológicos; para ello se requiere de una sólida formación científica multidisciplinaria, así como tecnológica y humanística. Para conseguir este propósito será necesario adaptar los planes y programas educativos a los retos que representa el enlace entre ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo, pero con sustento en la imaginación, el ingenio, la habilidad creativa y la experiencia. En algunos estudios e investigaciones —concluye— se coincide en que en el futuro algunos campos del conocimiento despuntarán; entre ellos están la telemática, la robótica, las ciencias de los materiales, la biotecnología, la genética y la microelectrónica, entre otros.⁴⁰

En el caso de la UAM y con especial referencia a los planes de estudio, la formulación de éstos deberá estar invariablemente acompañada de un documento que exprese su relación postulada con necesidades nacionales de autodeterminación y desarrollo

40 ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, 2000, p. 79.

cultural, científico y tecnológico y con la comprensión y satisfacción de las necesidades sociales.

La de U de G delimita a los planes de estudio como el conjunto ordenado y estructurado de unidades de aprendizaje, actividades y experiencias académicas integradas por áreas formativas, de acuerdo con ciertos principios, orientaciones, criterios y objetivos generales establecidos en la propuesta curricular. Una vez organizados en unidades de aprendizaje, a través de éstas se ofrece un agrupamiento organizado y programado de conocimientos, objetivos y procedimientos de evaluación, con una descripción graduada, jerarquizada y articulada de sus elementos, que se pueden presentar en sus distintos tipos, como: curso, taller, curso/taller, seminario, laboratorio, clínica o módulo.

Los proyectos de planes de estudio y de modificación de los existentes, para el IPN, deberán contener, como mínimo: la fundamentación, los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, la estructura del plan de estudios, el perfil de los docentes, los mecanismos de evaluación y actualización, la metodología empleada en el diseño curricular y los requerimientos para la implementación del plan.

Es pertinente destacar lo que para la UNAM implica la fundamentación en el caso de un nuevo plan de estudios, puesto que a través de ella se presentan los argumentos socioeconómicos, técnicos y de avance de la disciplina que expliquen la necesidad, la factibilidad y la pertinencia de preparar egresados en el nivel y en el área respectivos. La fundamentación, se resalta, debe incluir tanto el aspecto social como el institucional. El primero alude a la explicación del contexto (socioeconómico) que exige la formación del egresado, las necesidades (sociales) que debe atender, las características y la cobertura de su función, su demanda estimada y su campo de trabajo actual y potencial; debe hacer referencia, además, a la preparación y el desempeño de egresados con niveles académicos similares o que por ahora abordan parcial o totalmente la problemática considerada. El aspecto institucional de la fundamentación, por su parte, debe explicar el estado actual

de la docencia y de la investigación en el área doméstica de conocimiento y en otras similares del país, así como los recursos materiales y humanos de que se dispondría, en el caso de aprobarse el proyecto.

Sin desdén de las aportaciones normativas y metodológicas de otras instituciones públicas de educación superior, damos a conocer algunos aspectos de la desagregación que presenta la UAM en materia de planes y programas de estudio, cuya modificación y adecuaciones se apuntalan por una política legislativa que, en general, está a tono con el movimiento y las fuerzas que ata y desata el entendimiento en el aula y en los laboratorios.

Por ejemplo, en materia de formulación de planes de estudio esa importante institución de educación superior prescribe que deberán presentarse estudios sobre:

- I. La relevancia social y académica del plan y de sus objetivos generales.
- II. La pertinencia teórico-práctica de la estructura curricular del plan y de sus objetivos.
- III. La demanda social previsible que se generará para el plan de estudios a crear, considerando, entre otros:
 - a) Población con prerrequisitos curriculares para demandar los estudios.
 - b) Oferta de planes similares en otras instituciones de educación superior, fundamentalmente en el área metropolitana.
 - c) Elementos adicionales, en su caso, relacionados con demandas específicas de sectores de la población.
- IV. La ocupación futura de los egresados del plan, considerando, entre otros factores:
 - a) Egresados de planes similares en otras instituciones de educación superior.
 - b) Desarrollo de las actividades productivas o de servicio que ocuparán a los egresados que se formen.

c) Aspectos relativos a la demanda de los egresados del plan en otras actividades.

V. Determinación de los recursos necesarios para desarrollar el plan, especificando, entre otros, lo referente a:

a) Personal académico que participe en el plan y sus características (grado académico, tiempo de dedicación y tipo de contratación, disciplina, categoría y nivel, etcétera).

b) Personal administrativo de apoyo al plan, en su caso.

c) Programa priorizado de inversiones directas (modificación de instalaciones, nuevas instalaciones, equipo e instrumental y biblioteca).

d) Inversiones indirectas (aulas, laboratorios y talleres).

e) Programa de formación de personal académico.

f) Gastos de operación.

g) Costos totales.

VI. El número de alumnos a atender y el egreso previsible del plan, indicando los tiempos en que esto se logrará.

VII. Las alternativas que pudieran abrirse para aprovechar la infraestructura propuesta.

VIII. Las alternativas de financiamiento, en su caso.

Ya ubicados en los contenidos, los planes de estudio deberán contemplar:

I. La Unidad y División que los imparten;

II. El nombre de la carrera o del posgrado;

III. El título, diploma o grado que confieren;

IV. Los objetivos generales y específicos;

V. La estructura del plan, especificando el orden programático de todas las partes que lo constituyen, así como los nombres de las unidades de enseñanza-aprendizaje y su valor en créditos;

VI. El número mínimo, normal y máximo de créditos que deberán cursarse por trimestre;

- VII. El valor en créditos del plan completo, así como de cada unidad de enseñanza-aprendizaje, tronco y área;
- VIII. La determinación de las unidades de enseñanza-aprendizaje obligatorias y, en su caso, las optativas;
- IX. Los requisitos y modalidades de seriación de las unidades de enseñanza-aprendizaje;
- X. El número de oportunidades para acreditar una misma unidad de enseñanza-aprendizaje, que no excederá de cinco en licenciatura y de dos en posgrado;
- XI. En su caso, la tabla de equivalencias respecto al plan anterior;
- XII. La duración normal prevista de la carrera o del posgrado y el plazo máximo de la duración de este último;
- XIII. En los planes de estudio que así lo requieran, el requisito del o los idiomas y las modalidades para su cumplimiento;
- XIV. La obligación de prestar el servicio social en licenciatura y, en su caso, en posgrado;
Para los estudios de posgrado, los antecedentes académicos necesarios que se exijan en cada plan de estudios, indicando la licenciatura, especialización o grado académico específico o idóneo;
- XV. Para la especialización, las modalidades de la idónea comunicación de resultados o del examen de conocimientos;
- XVI. Para la maestría, las modalidades de la idónea comunicación de resultados y, en su caso, del examen de grado;
- XVIII. Para el doctorado, las modalidades de la tesis y de la disertación pública; y
- XIX. Los demás requisitos que para cada plan autorice el Colegio Académico.

En cuanto a las unidades de enseñanza-aprendizaje, la UAM se ha preocupado por que se dé la mayor integración posible entre los programas y los objetivos divisionales de docencia. El nivel de articulación de los programas entre sí, por muy alto que llegare a ser, se traduce en un esfuerzo tronco si se descuida el

vínculo con programas de las Unidades Académicas y las Divisiones. Los programas de las antes aludidas unidades de enseñanza-aprendizaje deberán contener:

- I. Mención de la Unidad y División donde se impartirán;
- II. Su tipo y denominación;
- III. El objetivo general y, en su caso, los objetivos periciales, así como el contenido sintético;
- IV. Las modalidades de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje incluidas las de investigación para posgrado;
- V. Bibliografía actualizada, documentación y materiales de apoyo académico aconsejables;
- VI. Las modalidades de evaluación y, en su caso, la especificación de los factores de ponderación correspondientes a los diversos elementos utilizados;
- VII El valor en créditos de la unidad de enseñanza-aprendizaje, en el caso de licenciatura y de posgrado;
- VIII. Los programas de los cursos de actualización contendrán, además:
 - a) Certificado de actualización que se confiere, requisitos que se deben cumplir y asistencia mínima para obtenerlo;
 - b) Antecedentes o capacidades necesarios para asistir al curso, así como los estudios de licenciatura, especialización, maestría o doctorado que se requieran;
 - c) Duración, fechas y honorarios del curso;
 - d) Indicación si el curso es a nivel de licenciatura o de posgrado y si es abierto o exclusivo para los miembros de la comunidad universitaria;
 - e) Requisitos relacionados con idiomas y las modalidades para su cumplimiento;
 - f) Modalidades de operación que para cada curso sean aprobadas;
 - g) Cupos máximo y mínimo del curso, y
 - h) El apoyo económico, administrativo y de servicio necesarios para la impartición del curso.

Incesantes llamados formulados desde hace décadas permanecen insuficientemente atendidos. Leoncio Lara Sáenz ha expresado que múltiples son los aspectos desde los cuales podrían ser examinadas las perspectivas académicas de la educación superior en México, pero que los dos elementos esenciales de la función educativa superior son: eficientes y actuales planes y programas de estudios acordes con las necesidades reales del desarrollo del país y, por otra parte, el personal docente preparado para desarrollar y hacer llegar a los estudiantes dichos programas de estudio.

En efecto —continúa Lara Sáenz en sus preocupaciones de fondo— una institución de educación superior debe proporcionar un tipo de formación que capacite al egresado para un enfrentamiento real y efectivo, dentro del desarrollo de sus actividades, con las necesidades que le presenta el medio social en que vive. La sociedad mexicana —agrega— camina lentamente hacia el desarrollo, entendido éste en sus tres aspectos, aun cuando coincidimos con la idea de que el desarrollo social y el cultural estén condicionados al económico; por lo tanto, la programación de la educación de nivel superior y su manifestación a través de la consecución de programas de estudio deberá ser enderezada hacia tal enfrentamiento.⁴¹

V. ALUMNOS. CENTRO DE GRAVEDAD

Razón y explicación de la enseñanza. Motivo de preocupación que aunque admite pausa, modulación y ritmo, así como variaciones temáticas y metodológicas acordes con cada nivel del sistema escolar, en el de rango superior los acentos y toques terminales no deben ser el cosmético que oculte eslabones de deficiencias pedagógicas ni un tardío *mea culpa* ante la ni siquiera segura inserción en el mercado de las profesiones. Hablar de los alumnos como el centro de gravedad en las instituciones públicas

⁴¹ Lara Sáenz, Leoncio, *Legislación mexicana de enseñanza superior*, México, IIJ-UNAM, 1969, p. 16.

de educación superior no riñe con la delimitación que la física hace de tal concepto.

Ya quedó expresado cuando nos referimos a las modalidades curriculares, que hasta en los países llamados “emergentes” se abren paso maneras flexibles, que valiéndose de las posibilidades informáticas, refuerzan la actividad cotidiana tradicional en el aula y propician con solidez el auge y desarrollo de ese eficaz complemento que es el autoaprendizaje. Pero a casi tres décadas de que la UNESCO se ocupaba y preocupaba, junto con los destinatarios de la educación, de la concepción de ésta como instrumento de poder, de la necesidad de democratizarla, del problema de la selección, del proceso del contenido y, dentro de ella (la educación), del derecho de expresión, es preciso preguntarnos qué se ha hecho para atajar esos inconvenientes y para reducir tales distorsiones.

Entonces se decía —Thierry Lemaresquier en concreto— sin desconocer que la geopolítica todo lo sobreideologizaba, que si se tomaba nuevamente como base de referencia el tema sociedad de clase, en el sentido lato del término, era posible examinar las críticas hechas al sistema educativo por la juventud en un conjunto bastante completo de regiones, de sistemas socieconómicos y de niveles de desarrollo nacional. Un joven malayo, por ejemplo, expresaba que la educación es una sociedad de clases; es el instrumento del éxito para la minoría en el poder. La educación es el mito de tránsito para la élite que puede provocar una transformación rápida de la sociedad en un sistema económico equilibrado. La educación era vista, consiguientemente, como instrumento del poder, como la herramienta soporte del *statu quo*. Se sigue de esto —agrega Lemaresquier— un razonamiento que conduce a la crítica del contenido y de los métodos utilizados en los sistemas educativos.

En cuanto a la llamada democratización educativa, encontramos preocupaciones y reflexiones que no pierden actualidad, al expresar que se llega a confundir por parcelas considerables de la juventud, más o menos, conscientemente, la democratización de

la educación con la educación de masas. Dado que los jóvenes, en el incremento cuantitativo de la educación otorgada —continúa Lemaresquier— ven sólo una respuesta muy imperfecta al crecimiento demográfico y a las necesidades más elementales de alfabetización, respuesta completada en la mayoría de los casos por legislaciones que definen una escolaridad obligatoria para determinados grupos de edades especificados; estos jóvenes casi no perciben enlace entre más enseñanza para más personas y los objetivos sociales y políticos de una verdadera democratización; para ellos la democratización se ha convertido en sinónimo de uniformidad, de rigidez; entonces, el razonamiento es obligado, puesto que si debe haber progreso en materia educativa, el despliegue de las opciones que se ofrezcan la reforma de las condiciones de acceso, la repartición justa de las posibilidades de acuerdo con la distribución socioprofesional del país, deben constituir las metas mínimas de este progreso.

En el mismo análisis, con ribetes rescatables para la investigación y la evaluación educativas, este informante de la Comisión sobre el Desarrollo, de la UNESCO, refiere que para los estudiantes superiores y de los liceos franceses, en su lucha de 1968, lo que denominaban selección-represión fue un argumento decisivo en la unificación del movimiento. Este fenómeno —continúa— que dio lugar a numerosas controversias acerca de los móviles de los huelguistas del examen, suscitó, no obstante, un gran movimiento de reflexión sobre el tema de la selección, y ello por el hecho de la solidaridad de un crecido número de universitarios y pedagogos, quienes demostraron que los estudiantes no eran los únicos en objetar el sistema de exámenes en vigor.

El problema de fondo —son palabras del propio Lemaresquier— que afecta a la juventud y a los pedagogos es el de la evaluación de los estudios. En otros términos, la educación ha desaparecido en beneficio de una meritocracia, cuyo control pertenece a ciertos grupos que buscan, en primer lugar, obediencia. Para los jó-

venes, esta meritocracia es evidentemente muy sospechosa: significa para ellos conformismo y sostenimiento del *statu quo*.

En relación con lo que se conoce como el proceso del contenido, no son de ahora los aprietos de un profesor ante la interrupción de que es objeto por algún adolescente inicialmente desdenado, cuando en plena exposición era interrogado acerca de sus conceptos políticos o la ideología justificatoria de sus afirmaciones. De un solo golpe, para el mismo analista, la frustración de los educandos, cultivada durante décadas de presentaciones, llamadas objetivas, de la ciencia y del conocimiento, se transformó en pesadilla para ciertos profesores que no fueron necesariamente los responsables iniciales. Lo que sólo queda algunas veces como interpelación sin efectos, no debe hacer ignorar el conjunto de la cuestión.

El proceso del contenido —sentencia Lemaresquier— ha sido amplificado grandemente por un yugo intelectual, por los hábitos impuestos a los jóvenes. Éstos experimentan el sentimiento de estar sujetos a un diluvio de materias cuyo arreglo han definido autoridades que carecen de responsabilidad directa en cuanto a su aplicación. Todo un universo separa la orientación que se ha querido dar a un programa escolar de la manera en que éste se transmite a los educandos. Dado que los jóvenes ven en su profesor la autoridad suprema en la materia enseñada, la crítica del contenido del curso se ha convertido en un ejercicio importante para la objeción de la educación.

Entonces —remata en cuanto a este renglón—, la colusión de dos fenómenos impuestos a la juventud escolarizada, la neutralidad del contenido de la enseñanza y la infalibilidad aparente conferida al profesor en el ejercicio de su tarea, es lo que ha llamado la atención de la juventud.

En lo que atañe al binomio derecho a la educación-derecho de expresión, para este informante que puso a disposición de la UNESCO el producto de su análisis en años que fueron decisivos para que modelos y sistemas iniciaran una revisión consistente de su organización académico-administrativa, de sus esquemas curriculares y de

sus mecanismos de admisión y hasta de gobierno, el joven ve en el monopolio de la escuela, en la estratificación de las organizaciones y movimientos educativos extraescolares, una tentativa deliberada de romper su expresión en el sentido amplio del término. Esta visión de una educación malthusiana, a escala individual, se refuerza por el cambio de medio en el que vive la juventud. Se consideró durante mucho tiempo que la disminución del papel de la familia del padre en la educación correspondía a una emancipación de los jóvenes, a su entrada más rápida en el mundo de las realidades. La juventud contemporánea denuncia esta concepción en términos a veces violentos: si la autoridad del padre desaparece, se reemplaza por un sistema infinitamente más complejo de medios, por los que la información, la cultura, la ciencia, el ocio, llegan a los jóvenes para formar parte de su contexto educativo. La proximidad de la autoridad de los padres cuya voluntad es, en apariencia, omnipoente, ha dado lugar al alejamiento de los centros de decisión —acotaba ya hace casi tres décadas—. La escuela no es por consiguiente el único Leviatán al que la juventud debe enfrentarse: es el acceso a la expresión lo que preocupa a los jóvenes y es en gran parte la explicación de la multiplicidad de grupos de diferentes tamaños y naturalezas, que cubren los diversos centros de interés.⁴²

Desde frentes diversos, puesto que no se cuenta integralmente con ellas, se impulsan políticas de desarrollo con programas expresamente dirigidos a quienes constituyen, “junto con el personal académico, los principales actores de la educación superior”.

La ANUIES es categórica. Los estudiantes de la educación superior en México no han sido objeto prioritario de investigación. Pese a su importancia —precisa la ANUIES—, a este actor se le conoce mal y poco (antecedentes, situación social, económico-

42 Lemaresquier, Thierry, “El punto de vista de los destinatarios de la educación: la juventud”. *Lo que la juventud reprocha a la educación; lo que espera de ella*, en UNESCO, *El devenir de la educación*, México, SEPSETENTAS 168, 1974, pp. 32-36. A propósito de recabar puntos de vista, véanse los aportes de alumnos de las nueve divisiones de la UAM para la configuración de dos documentos programáticos fundamentales, como son “Las políticas generales de docencia”, y “Las políticas operacionales de docencia”, en *Una reflexión sobre la universidad, desde la docencia, op. cit.*, pp. 159-181.

ca y cultural, trayectorias, etcétera). Quienes se han acercado a su conocimiento lo han hecho en los momentos de alta politización o de conflictos, pero se han perdido de vista las enormes transformaciones ocurridas en los últimos años. Aunque ya lo destacó este conglomerado de instituciones en otro apartado de su amplia investigación, en pocos años —agrega— el sistema pasó, de atender unas cuantas decenas de miles, a 1.8 millones de estudiantes; dejó de ser un espacio casi exclusivamente masculino al incorporar una matrícula estudiantil femenina del 46%, y dejó de concentrar casi exclusivamente a jóvenes del nivel de licenciatura para formar también al creciente grupo de estudiantes que participan en el posgrado. También ha estado recibiendo a un mayor número de estudiantes extranjeros, cuya matrícula representaba a finales de 1999 el 0.5%.

Reconoce la ANUEIS que, sin desdén de ningún esfuerzo tangencial, no se ha llevado a cabo una profunda reflexión sobre el significado que tiene el radical cambio ocurrido en los últimos años en la composición de los estudiantes. Las instituciones de educación superior que habían atendido a una población mayoritariamente masculina son ahora escenario de una participación creciente de mujeres, y en algunas carreras y áreas ha ocurrido una feminización de la matrícula tan importante que ha generado cambios en la fisonomía de las instituciones.

Muestras representativas y aplicaciones diversas de la propia ANUIES se ocupan y hacen proyecciones relativas, entre otras cuestiones, al perfil social y educativo de los padres, las condiciones de estudio que tienen los alumnos en sus lugares de residencia, la organización del trabajo en clase, las prácticas de estudio más regulares, la opinión sobre el trabajo de los profesores, la frecuencia en la utilización de los servicios e instalaciones que ofrecen las instituciones y las expectativas de empleo.

Esfuerzos incipientes, de ninguna manera desdeñables, como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, PRONABES, de reciente cuño, podrían inscribirse en un gran esfuerzo que tienda hacia la configuración de un sistema nacional

de becas y crédito educativo “que apoya a los estudiantes de bajos recursos y de buen desempeño académico”.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, recogemos, textualmente, de la ANUIES, reflexiones y datos tan significativos como los siguientes:

Dos de los avances más importantes de los últimos años que merecen resaltarse, son la actualización de los contenidos de los planes y programas de estudio que imparten las instituciones y la mejora de los procesos educativos. Precisamente, una de las líneas de trabajo a la que se le ha dado especial atención en los planes de desarrollo de las IES, es la revisión y actualización curricular. Los procesos colegiados e interinstitucionales de evaluación y acreditación han llevado a interactuar en estos procesos, tomando en cuenta los avances del conocimiento y las nuevas prácticas profesionales.

Por su parte, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han permitido el desarrollo de programas académicos no convencionales como son los programas a distancia, además de la incorporación de la cultura informática a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y sin negar importantes cambios realizados en la última década, aún persisten problemas en la concepción y práctica educativa predominantes.

Los programas de formación, al tener una fuerte tradición disciplinaria, atienden de manera insuficiente la nueva conformación de los campos del conocimiento y de la práctica de las profesiones; a su vez, la organización curricular ha ido incorporando, aún de manera incipiente, la formación en el trabajo, la experiencia y la práctica profesional. Por ello, es aún precaria la visión multidisciplinaria e integral que articule las ciencias y las humanidades, si bien recientemente están surgiendo nuevos programas académicos más adaptados a las transformaciones en el campo del conocimiento y de las disciplinas.

Pese a la diversidad y amplitud de opciones ofrecidas (más de 300 programas distintos en licenciatura), las IES trabajan, por lo general, según un modelo similar: la carrera profesional como prácticamente la única opción con muy pocas salidas intermedias. La formación que se ofrece en las IES no tiene una clara diferen-

ciación, de acuerdo a distintas vocaciones: sea una formación profesional más ligada al empleo, o bien una más ligada a la academia.

En el sistema de educación superior son aún escasos los estudios de seguimiento de egresados que pudieran sustentar más sólidamente la actualización de los planes y programas de estudio, por lo que el diseño reciente, por parte de la ANUIES, de un esquema básico para la realización de estos estudios representa una contribución significativa en esta dirección.

Por lo que respecta a la estructura curricular, ésta es, en general, vertical y poco flexible, lo que obstaculiza la movilidad de los estudiantes entre programas, opciones y niveles formativos. Las licenciaturas continúan con una orientación de especialización temprana, tienden a ser exhaustivas con una duración demasiado larga y carecen por lo general de salidas intermedias.

Durante los últimos años se han realizado transformaciones diversas en los métodos educativos, pero aún en muchas instituciones se continúa privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje con métodos tradicionales centrados en la cátedra, que privilegian lo memorístico y la reproducción de saberes, sobre el descubrimiento. En estos casos, los procesos y prácticas educativas son convencionales, poco flexibles y escasamente innovativos, resultado de la rigidez en la formación universitaria. La educación sigue siendo excesivamente teórica, en tanto en los trabajos prácticos predomina el carácter ilustrativo, más que la experimentación o el contacto directo con problemas concretos. La investigación, salvo en el nivel de posgrado, aún no aporta lo suficiente a la formación del estudiante de licenciatura. Es insuficiente todavía la utilización de herramientas didácticas modernas basadas en las tecnologías de la comunicación e información a disposición de las IES.

Por otra parte, en los procesos educativos no se le da la atención que merece a la formación y refuerzo de los valores, así como al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, como son el desarrollo de la creatividad, la innovación permanente, el manejo de lenguajes y el pensamiento lógico. La práctica de los idiomas extranjeros tampoco está suficientemente desarrollada entre los estudiantes y los profesores.

Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la encuesta a la que se hizo referencia en el apartado anterior ofrece informa-

ción sobre una serie de prácticas educativas, tanto por parte de los estudiantes como del profesorado. En muchos casos siguen estando presentes métodos de enseñanza que se creían superados en la educación superior, o bien se esperaba que las actitudes y prácticas de los jóvenes se habían transformado por el simple hecho de ingresar a este nivel educativo. Llama la atención que una proporción de estudiantes que asciende al 40% declaró que siempre toma dictado, situación que manifiesta la pervivencia de métodos de enseñanza tradicionales entre los estudiantes y profesores, y que siguen reproduciendo una actitud pasiva ante el conocimiento.

Asimismo, el 30% de los estudiantes encuestados manifestó que casi nunca formulan preguntas al profesor y el 31% que casi nunca discute los puntos de vista expresados por él. Si a ello se agrega que el 43% reconoce que nunca o casi nunca prepara sus clases, es posible sostener que, en términos generales, algunas de las prácticas de enseñanza-aprendizaje imperantes en diversos ámbitos del sistema de educación superior, no se caracterizan por el impulso y desarrollo de la innovación y la creatividad por parte del profesorado; tampoco se aprecia, en una importante cantidad de estudiantes, una actitud participativa e interesada en el cultivo y el desarrollo del conocimiento.

Las condiciones de estudio que tienen los alumnos en sus lugares de residencia pueden jugar un papel importante para un mejor desempeño y éxito escolar. El 74% de los estudiantes declaró que cuenta con un espacio privado para estudiar en casa, lo que eventualmente representa una condición más favorable para el trabajo escolar; el 45.5% tiene computadora en su hogar, herramienta cada vez más indispensable para el trabajo escolar y para todo futuro profesionista. En este último caso, también las diferencias entre instituciones públicas y particulares son importantes: el 79% de los estudiantes de las particulares declararon poseer computadora, en tanto que en los que estudian en instituciones públicas sólo llega al 32.7%; y, en general, el 30% no cuenta con una enciclopedia en casa.

El 33% de los alumnos indicó que sus profesores nunca o casi nunca les regresan sus trabajos escolares con correcciones:

¿cómo poder mejorar los procesos de aprendizaje entre los estudiantes si una proporción nada despreciable de nuestros profesores no les indican a sus alumnos sus errores, sus fallas, sus deficiencias para poder atenderlas y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

El 32% de los estudiantes declaró que sus profesores nunca o casi nunca fomentan la realización de asesorías fuera del salón de clases. Como lo han demostrado algunos estudios, la falta de una atención más personalizada del profesorado hacia los estudiantes más allá del salón de clases repercute en el desempeño escolar de los jóvenes. Atendiendo a los subsistemas, en el caso de las instituciones particulares la proporción de los profesores que nunca o casi nunca fomentan la asesoría es del 34% y en el caso de las instituciones públicas es del 29%.

Desde esta perspectiva, es urgente que el sistema de educación superior afronte la necesidad de trabajar conjunta y coordinadamente en programas diversos que atiendan integral y sistemáticamente a los estudiantes. No basta con poner atención a los mecanismos de ingreso y egreso de los jóvenes; es preciso poner atención especial a los complejos procesos que se generan al interior de las instituciones educativas, en el largo trayecto que recorren los estudiantes una vez que ingresan a ellas y hasta que logran concluir sus estudios.

Por su parte, las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos enfrentan serias limitaciones; en ellas predomina la visión individual del profesor sin garantías de objetividad en los resultados; no están generalizados en las instituciones los mecanismos de evaluación del trayecto escolar a través de instrumentos estandarizados, y son incipientes las experiencias de evaluación externa en el egreso.

En casi todas las IES se ha institucionalizado la tesis profesional como requisito para la titulación. Hoy se están explorando nuevas opciones más centradas en la evaluación durante el trayecto del alumno, ante la evidencia de que en muchas ocasiones la tesis se ha convertido en un obstáculo innecesario para la

evaluación del aprendizaje y el mejoramiento de los índices de titulación.⁴³

El servicio social tiene un sentido solidario de propedéutica profesional-comunitaria en cuanto a quienes lo prestan, así como de vinculación con la urdimbre institucional de la nación por parte de las universidades y entes públicos afines, razón por la cual es prioritario el ligamen con planes y programas de estudio al fijarse su cumplimiento en función de etapas y objetivos.

La propia ANUIES informa que en el periodo 1994-1999 se diseñaron políticas académicas y de vinculación en las universidades públicas, para mejorar el servicio social que los estudiantes de la educación superior tienen que prestar. Así —resalta— se ha buscado que los programas de servicio social, basados en el conocimiento científico y técnico existente en las universidades, se orienten cada vez más hacia la atención de problemas de la población, principalmente los de aquellos grupos en pobreza extrema. Para ello ha sido necesario fomentar la participación conjunta de las universidades, la sociedad y los diversos niveles de gobierno en el diseño de programas de servicio social pertinente y relevantes para la solución de problemas comunitarios.

De esta manera —refiere la ANUIES—, el servicio social se ha fortalecido como un mecanismo de apoyo real para el desarrollo de las comunidades marginadas y para la atención de diversas problemáticas sociales, a la vez que permite a los estudiantes conocer mejor diferentes problemas sociales, así como la utilidad del conocimiento para ayudar a la solución de los mismos. En el transcurso del último lustro, varias universidades públicas han logrado desarrollar proyectos multidisciplinarios sobresalientes en esta dirección, que fueron reconocidos recientemente con el Premio Nacional a la Excelencia al Servicio Social Co-

43 ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI...*, op. cit., pp. 108 y 110 y 111-113. En relación estrecha con este tema, consultar 2.5.1.2. Posgrado; 2.5.3.1. Programa de formación de profesores; 2.5.5. Proceso de enseñanza-aprendizaje; 2.5.8. La educación abierta y/o a distancia; 4.1.4.1. Los académicos en un sistema abierto y en uno cerrado; 4.4.1. Consolidación de cuerpos académicos y 4.5.3. Redes académicas y movilidad.

munitario que la SEDESOL y la ANUIES instituyeron en 1999, con el apoyo de la Fundación Ford y casas de estudio como las que obedecen a las siguientes siglas: UACHIH, UAEHGO, UVER, UASLP, UAEMEX, UJEDGO, UJATAB, UACOAH, UNISON, UGTO y UNAM.⁴⁴

El intercambio de alumnos avanza tímidamente, pero con una articulación institucional innegable. La ANUIES y sus componentes dan pasos para que la movilidad académica se convierta en una estrategia de intercambio regional, nacional e internacional que permita, entre otros objetivos, contribuir al desarrollo de un perfil de estudiantes, académicos y administrativos más acorde con las demandas del nuevo siglo y con el entorno nacional e internacional.⁴⁵

Rodrigo Serrano Vásquez hace un seguimiento de las normas que rigen el intercambio académico, y no encontró en nuestro sistema jurídico nacional base o disposición general que considere de manera explícita el intercambio de alumnos, pero localiza elementos sobre tal modalidad tanto en la Ley General de Educación como en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y en el Reglamento Interior de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

En un breve estudio de caso, el de la Universidad Autónoma Metropolitana, encuentra lo siguiente:

De los 59 planes de estudio de licenciatura que imparte la UAM, sólo en 16 (27%) considera la posibilidad de intercambio o movilidad de los alumnos; sin embargo, en ninguno de estos casos se

44 ANUIES, *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, México, 2000, p. 33.

45 Ver ANUIES, “Normatividad de la movilidad académica”, como parte del documento *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior*, consultable en texto íntegro en la página web: www.anuies.mx. El 12 de julio de 2001 se efectuó la Primera reunión de responsables de las redes regionales de movilidad, destacando los acuerdos consistentes en que la Coordinación de Relaciones Interinstitucionales y Órganos Colegiados promoverá la comunicación para que las IES miembros del Consejo Nacional de ANUIES que no están incluidas en el Convenio General de Colaboración se adhieran a la Red de Movilidad Nacional, así como el establecimiento de cuatro comisiones básicas de trabajo (información, difusión, formación y capacitación de recursos humanos y normatividad).

establece claramente la posibilidad de que los alumnos acudan a otras instituciones a cursar alguna o algunas materias o a complementar sus estudios y se les reconozcan los créditos.

De estos 16 planes de estudio, en 11 casos se establece la posibilidad de que los alumnos elijan cursar unidades de enseñanza-aprendizaje en otra licenciatura de la misma División y, en 8 se permite que los alumnos puedan cursar unidades de enseñanza-aprendizaje en otras divisiones o unidades de la propia Universidad (en dos de estos planes incluso se especifica en qué División deberán elegir las unidades de enseñanza-aprendizaje).

En 15 planes de estudio las materias que permiten esta movilidad se denominan “cursos optativos” y sólo en un caso se prevé como “seminario”.

El procedimiento para la movilidad en estos planes de estudio es el siguiente: los alumnos eligen las unidades de enseñanza-aprendizaje que desean cursar, en atención a sus intereses y con la orientación y posterior autorización del Coordinador de la licenciatura de que se trate o del Consejo Divisional en algunos casos.

En el nivel de posgrado 12 de 47 planes de estudio prevén la movilidad de los alumnos. En la mayoría de los casos se dan bajo la forma de cursos optativos identificados como “temas selectos” o “seminarios”.

En siete de estos 12 planes se prevé la posibilidad de que los alumnos elijan cursar unidades de enseñanza-aprendizaje en otro plan de estudios, pero de la misma División; en uno se permite elegir de otra Unidad de la misma Universidad. En uno más se prevé que los alumnos, bajo cursos denominados “Temas Selectos”, acrediten unidades de enseñanza-aprendizaje a través de estancias en otros laboratorios, cursos y seminarios internos u otras actividades que juzgue conveniente la Comisión del Posgrado.

Generalmente, los alumnos eligen las unidades de enseñanza-aprendizaje que desean cursar, en atención a sus intereses o al tema de su proyecto de investigación o para complementar su formación, con la orientación de un profesor o tutor, y con la autorización del coordinador del posgrado correspondiente.

En dos planes se señala de manera expresa la posibilidad de sugerir a los alumnos que asistan a cursos, talleres y seminarios fuera de la Universidad y se especifica que los costos correrán a cargo del alumno y que no tendrán valor en créditos.

Por lo que se refiere a los alumnos de otras universidades que se incorporan bajo convenio interinstitucional, tenemos 50 casos en total, todos a nivel licenciatura y de éstos sólo dos son de universidades del extranjero, uno de Italia y otro de Holanda.⁴⁶

Un esfuerzo importante está constituido por el seminario sobre La evaluación y la acreditación como mecanismos para el aseguramiento de la calidad en la movilidad estudiantil. De la presentación y la relatoría que formuló la Secretaría Ejecutiva de la ANUIES destacan las siguientes consideraciones:

Desde 1996 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ha venido trabajando en la definición de mecanismos que permitan la transferencia de créditos, a fin de facilitar la movilidad estudiantil de alumnos que por razones familiares, personales o académicas desean continuar sus estudios de licenciatura en otra institución, cursar materias que sus planes de estudios no contemplan, cumplimentando así su formación; o fortalecer su experiencia formativa cursando algunas asignaturas fuera de su institución de origen.

Los esfuerzos hasta ahora realizados incluyen la firma de un acuerdo de movilidad nacional, y/o acuerdos regionales impulsados por los directores de intercambio académico de las instituciones signantes, que permite la movilidad de estudiantes a través de un mecanismo de trabajo bilateral basado en la revisión de los planes de estudio y la determinación de equivalencias a través de un mecanismo burocrático y complicado que envuelve la gestión de diversas áreas académicas y administrativas tanto en la institución que envía como en la que recibe. Ello, aunado a la falta de recursos económicos, no facilita la movilidad de un número importante de alumnos y restringe la posibilidad de multiplicar las instituciones participantes.

El reto que se presenta en este sentido es contar con un acuerdo para la transferencia de créditos ágil y expedito que facilite la

46 Serrano Vásquez, J. Rodrigo, *Normatividad y reglamentación del intercambio académico*, pp. 1, 5 y 6. Trabajo presentado en la II Reunión de la Red de Movilidad Nacional. VI Reunión Nacional de Responsables de Intercambio Académico de las Instituciones de Educación Superior afiliadas a la ANUIES, bajo la organización de ésta y de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2001.

apertura del sistema de educación superior y la incorporación de un mayor número de estudiantes en estos procesos. Acuerdo que basado en la confianza mutua, otorgue la certeza de que en las instituciones afiliadas a la ANUIES (en principio) se comparten los mismos niveles de calidad en la formación profesional. Confianza y calidad son los puntos de partida y la base para construir una estrategia amplia de movilidad estudiantil.

Esta tarea remite al problema del aseguramiento de la calidad (¿evaluación? ¿acreditación?), al cuestionamiento de si es posible establecer estándares de calidad comunes —no homogeneización— en la formación en las diferentes disciplinas.

El primer propósito de reunir a los organismos expertos que han desarrollado evaluación y acreditación de diversos aspectos de la educación superior en México es dar respuesta, mediante las presentaciones, a las interrogantes de:

¿Cómo se han definido los criterios para la evaluación de los programas en el nivel de licenciatura?

¿Cómo se determina si los contenidos de los planes de estudio son los adecuados para la formación de individuos en el nivel de licenciatura?

¿Cómo se han definido los perfiles profesionales básicos o estándares en cada una de las áreas o carreras?

¿Cómo se han determinado los conocimientos mínimos que deben tener los estudiantes en cada una de las profesiones?

¿Cuáles son las habilidades básicas y los valores que deben tener los estudiantes egresados de licenciatura?

¿Cómo se determina si un programa es exitoso?

¿Cómo se asegura que los individuos egresados del mismo programa cuentan con el mismo nivel de calidad en su formación?

¿De qué manera el trabajo desarrollado por los CIEES, el CENEVAL, las escuelas y facultades de medicina, los organismos acreditadores, puede sernos útil como mecanismo de aseguramiento de la calidad?⁴⁷

47 ANUIES, Seminario: “La Evaluación y la Acreditación como Mecanismos, para el Aseguramiento de la Calidad en la Movilidad Estudiantil”, celebrado en la ciudad de México durante los días 26 y 27 de febrero de 2001 (Auditorio Central, Rectoría General de la UAM). Presentación de la Secretaría General Ejecutiva.

VI. LA DOCENCIA

Es la otra gran parte del binomio. Como temática, su versatilidad es inagotable; la complejidad de su abordamiento quizá no admite paralelo; la responsabilidad individual de quien la practica casi a ninguna otra es equiparable. La organización de la docencia constituye siempre para las instituciones de educación superior uno de sus retos más apremiantes, por el acompañamiento tan demandante a diario tanto desde la simple conjetura y su réplica en el aula como desde el saber docto y sistemático con sus aplicaciones diversas.

Hablar del personal académico es preguntarnos por su grado de habilitación, por su compromiso institucional, por su desinhibición y consiguiente pertenencia a redes de pares, por su proporción y suficiencia en la licenciatura y en el posgrado, por su proporción entre tiempos completos y parciales, por su distribución adecuada en áreas del conocimiento, por su antigüedad y promedio de edad, por sus perfiles según la modalidad curricular y el modelo académico institucional, por su tiempo de dedicación y, entre la diversidad de ángulos de un mentor, por su sed de actualización o por sus resistencias.

Datos nada lejanos provenientes de expertos nacionales, de la UNESCO y de la ANUIES, particularmente los reunidos por este último agrupamiento institucional, nos dan cuenta de que

una de las pocas investigaciones existentes sobre los académicos mexicanos, que abarcó a 3,774 profesores en ocho estados de la República Mexicana, documentó recientemente algunas características significativas de la planta académica de las instituciones de educación superior:

En cuanto al género, se observó que en 1959, los hombres representaron casi el 77% del personal académico, mientras que en 1992, esta cifra descendió hasta el 68%; y la participación de la mujer en la academia pasó, en el mismo período, del 23 al 32%.

En cuanto a la edad de la primera contratación, el promedio fue de 28 años; el 26% ingresó a la universidad como profesor teniendo menos de 24 años y el 74% con menos de 30 años. (Esto

hace suponer que la mayoría del personal académico se convirtió en catedrático universitario antes de los 30 años).

En cuanto a la formación de los padres de los académicos estudiados en 1992, se encontró que:

Siete de cada 10 profesores universitarios respecto a su padre y 9 de cada 10 con relación a su madre eran la primera generación que llegó a estudiar a la universidad y obtuvo un contrato en la misma.

El 42% con respecto al padre y 50% con respecto a la madre eran hijos de padres con estudios exclusivamente en el nivel elemental.

En cuanto a la situación formativa al momento de su incorporación a la planta académica de las instituciones, se observó que:

El 35% de los profesores que ingresaron a las IES antes de 1959, empezó a dar clases sin haber obtenido la licenciatura, mientras que entre quienes ingresaron en el periodo comprendido de 1986 a 1992, sólo el 27% lo hizo en esa condición. Antes de 1959, el 43% de los profesores comenzó a impartir clases contando con el título de licenciatura, situación que alcanzó una proporción del 58.4% en el segundo período citado. Entre quienes ingresaron en este último período, el 85.2% contaba solamente con la licenciatura.

Por otra parte, el 77% de los entrevistados que se iniciaron en el trabajo docente hasta 1959, señaló que comenzó sus actividades académicas sin experiencia pedagógica previa. La misma situación fue señalada por el 55% de quienes ingresaron entre 1986 y 1992. Por otra parte, el 93.4% de quienes ingresaron antes de 1959 y el 91.7% de los profesores que accedieron a un puesto universitario entre 1986 y 1992 carecía de experiencia en investigación.

Respecto al apoyo recibido para asumir las funciones universitarias por parte de otros profesores de la institución, el 46% de quienes ingresaron antes de 1959 dio clases bajo su exclusiva responsabilidad, sin relación con otros académicos y sin más elementos que un programa, un pizarrón, un borrador y un gis. Entre 1986 y 1992, esta proporción se incrementó al 80%. En tanto, quienes ingresaron como asistentes de un profesor que estaba a cargo del proceso formativo y junto al cual los nuevos profesores podían desarrollarse en la docencia, descendió de 52 al 18% en las mismas fechas.

A partir de estos datos se puede inferir que hay razones estructurales que explican la fragilidad actual de los cuerpos académicos de las IES mexicanas.

No hay que olvidar que la preparación del personal docente y su agrupamiento en cuerpos académicos constituyen los pilares fundamentales donde descansa la mejora de la calidad de la educación. Por ello es necesario seguir impulsando la operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado en los próximos años, fomentando aún más la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de carrera que aún cuentan con la licenciatura.

Los profesores de la educación superior no se incorporan, en general, a los programas de movilidad entre las instituciones, a diferencia de lo que sucede en otros países. Una tendencia mundial es romper las fronteras institucionales en el quehacer académico. En nuestro caso ha sido una práctica predominante el que los egresados de una institución se incorporen a su planta académica. Actualmente, son incipientes aún los programas de movilidad de académicos a nivel nacional e internacional, como insuficientes las redes que enlazan a los académicos por campos disciplinarios o temáticos.

El perfil predominante del profesor es de corte tradicional, centrado en la figura del docente frente al grupo. La expansión de la matrícula en las próximas décadas difícilmente podrá darse sobre la base del modelo de enseñanza-aprendizaje hoy vigente. Con los actuales indicadores profesor/alumno, el número de profesores que se necesitaría en las próximas décadas para atender más estudiantes pareciera difícil de alcanzar.

La expansión requerirá de un nuevo perfil del profesor universitario que responda al paradigma emergente de la educación superior, en el que la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal, donde se redefinan los papeles de ambos. El paradigma del aprendizaje deberá desplazar al de la enseñanza y los profesores asumirán aún más el rol de asesores o coordinadores en el proceso de formación.

La deshomologación de los ingresos de los profesores e investigadores ocurrida a lo largo de la presente década mediante el otorgamiento de estímulos al desempeño ha representado un avance en el proceso de consolidación de los cuerpos académicos y su permanencia en las instituciones públicas. Sin embargo, aún no se han recuperado los niveles de ingreso de 1982, lo que ha llevado a que algunos profesores busquen fuentes de ingreso complementarias.

Cabe señalar que la instrumentación de los programas de estímulos en las IES públicas ha tenido que superar problemas como

el relativo a la definición de los criterios para la evaluación del trabajo académico en las diversas disciplinas. Este tipo de programas ha fomentado el trabajo individual privilegiando los indicadores cuantitativos sobre los cualitativos. Es importante señalar que la homologación de los tabuladores salariales en las IES públicas, que no toma en cuenta las diferencias entre el mercado académico y el mercado profesional, impide actualmente la consolidación del personal académico en ciertas áreas muy competitivas a nivel nacional e internacional. Las condiciones actuales, sin embargo, no permiten llevar a cabo un proceso de deshomologación de tabuladores, como se requiere, para consolidar cuerpos académicos en las IES en ciertas disciplinas.

La promoción reciente de políticas y la configuración de una normativa concreta para la movilidad académica, de las que la ANUIES y las entidades agremiadas son los más convencidos agentes, ponen un particular y entendible acento en lo que atañe a la comunidad de profesores e investigadores. Su impulso sostenido y su actualización permitirán multiplicar las acciones de cooperación y fortalecer la capacidad educativa, facilitar la integración regional y nacional, así como la vinculación con otras instituciones en el extranjero; favorecer la constitución de redes académicas institucionales, contribuir al desarrollo de un perfil siempre actualizado de la planta académica, enfrentar a los participantes al reto de adaptación como una experiencia de trabajo y de vida en otro estado o país, fomentando una sana competencia y, entre el amplio abanico de posibilidades, “incorporar a las IES en una dimensión internacional”.

A propósito de las posibilidades, pero a nivel individual, la gama no es menos atractiva, pues va desde estancias cortas de investigación, prácticas de co-enseñanza, asesorías o tutorías académicas, proyectos de dirección de tesis de posgrado, diseño de materiales instruccionales, diseño curricular, ponencias académicas, proyectos conjuntos de investigación y dirección de cursos cortos especializados, hasta las de modalidad diversa que se acuerden entre las instituciones de educación superior participantes.

Rodrigo Serrano Vásquez se ocupa de un elemento que puede estorbar el paso, de no producirse la necesaria flexibilidad entre las partes, puesto que “se requiere el consentimiento del profesor interesado y, en algunos casos, el del sindicato correspondiente, lo que puede resultar un cuello de botella y una dificultad para planear este intercambio”.

Sin duda —agrega— la colaboración y voluntad que manifiesten las instituciones para concretar el intercambio de sus profesores se convierten en una cuestión estratégica y,

como las normas que las rigen, sobre todo las laborales, son limitadas y rígidas, ante la imposibilidad o dificultad para modificar el marco jurídico en que se desenvuelven, en muchos casos han optado por precisar las condiciones del intercambio sólo en los convenios de colaboración que suscriben, lo cual puede tener inconvenientes, ya que en éstos, generalmente, el cumplimiento de las obligaciones no se garantiza, al menos en lo formal, pues siempre se cuida de no asumir mayores compromisos en caso de que no puedan llevarse a cabo las acciones convenidas, por lo que regularmente consideran la posibilidad de nombrar a un árbitro o comisión técnica con representantes de ambas partes para finiquitarlos.

Serrano Vázquez concluye que, para establecer bases claras sobre el intercambio de profesores, se requiere flexibilizar las normas laborales a nivel nacional, en su estructura y en la interpretación que de ellas realizan las autoridades en esta materia, así como en cada uno de los contratos colectivos de trabajo.⁴⁸

48 Serrano Vásquez, Rodrigo, *op. cit.*, p. 11.