



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**EL DESARROLLO CURRICULAR: PROCESOS E IMPACTOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARÍA VERÓNICA ISOARD VIESCA



ASESOR: MAESTRA NANCY PICAZO VILLASEÑOR

Noviembre 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**



EL DESARROLLO CURRICULAR: PROCESOS E IMPACTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Maria Veronica
ISOARD VIESCA

FECHA: 12-NOV-04

FIRMA: Jesus Isidoro

INDICE

Presentación del estudio.....	5
Capítulo I: Introducción.....	7
A) El diseño curricular como problema	7
B) Hipótesis y preguntas de investigación.....	9
C) Objetivos.....	11
D) Metodología	12
E) Contexto institucional.....	13
Capítulo II: Marco teórico.....	17
A) Concepto de curriculum y de desarrollo curricular.....	17
B) Aportes de la investigación participativa al estudio del curriculum.....	44
C) La reflexión sobre la práctica educativa como herramienta transformadora.....	48
D) La formación de docentes vista desde la perspectiva crítica y las metodologías participativas.....	52
E) Concepto del Diseño y de su enseñanza.....	58
Capítulo III: La licenciatura en diseño del ITESO como un proyecto de innovación educativa en el campo del curriculum y de la educación superior.....	60
A) Metas formativas de la licenciatura.....	60
B) Concepto de curriculum en que se basa.....	63
C) Estructura curricular.....	66
D) Aspectos administrativos.....	76
E) La recuperación de la práctica como estrategia para el desarrollo curricular.....	78
Capítulo IV: Descripción de los procesos generados y su impacto en el curriculum.....	85
A) El seguimiento del currículum: estrategias empleadas.....	85
B) Impactos del seguimiento en el curriculum.....	89
1. Papel del alumno en el desarrollo del curriculum.....	89
2. Propuesta de formación de docentes a partir del ejercicio de recuperación de la práctica.....	91
3. Modificaciones en los contenidos del plan de estudios.....	93
4. Modificación en la estructura curricular: puesta en cuestión del taller de diseño como espacio de síntesis.....	96
5. El taller integral como modelo educativo que facilita la integración del curriculum.....	97
6. Revisión de las metas de formación de la licenciatura.....	106

Capitulo V: Propuesta pedagógica de modificación del curriculum de la escuela de diseño del ITESO.....110

1) Punto de partida.....	110
2) Meta.....	111
3) Propuesta.....	112
Exposición sintética de las modificaciones propuestas.....	112
Fundamentación.....	112
Exposición desarrollada.....	116
4) Implicaciones.....	124

Conclusiones125

Anexos.....129

Bibliografía.

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.

El tema central de este estudio es el desarrollo curricular y propone la recuperación de la práctica educativa como estrategia básica para lograrlo. Surge de una experiencia concreta: la planeación, estructuración y desarrollo del currículum de la Licenciatura en Diseño del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)¹. Esta licenciatura, como se verá más adelante, inició como un proyecto educativo innovador tanto en sus metas educativas como en el enfoque disciplinar que proponía. Fue precisamente el interés en evaluar su propuesta innovadora lo que me llevó a hacer un seguimiento cercano la misma, de donde surge el análisis que aquí presento.

Como parte del equipo que diseñó y desarrolló este proyecto en sus cinco primeros años de vida, participé directamente de los procesos que implicó el desarrollo del currículum: el trabajo de recuperación de la práctica con docentes, la coordinación académica de la licenciatura y la evaluación del currículo con alumnos y profesores. Mi interés en recoger y sistematizar estos procesos, se debe a que, considero que reconocer tanto sus logros como sus deficiencias, puede significar un aporte a la búsqueda por mejorar la educación superior. En este sentido, me uno a Lawrence Stenhouse cuando nos dice, "lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica"²

Considero que para lograr una transformación en los esquemas de la educación superior, que permitan su adecuación a las necesidades sociales actuales, es necesario no únicamente hacer propuestas innovadoras, sino ponerlas en práctica y conocer sus resultados con el fin de poder difundir sus logros y mejorar sus deficiencias

El estudio del currículum ha significado, últimamente, un tema clave para la Pedagogía. Baste recordar que desde inicio del siglo xx ha habido una gran producción teórica alrededor del currículum y su importancia en la educación formal. Como una manifestación de esto, está el hecho de que las grandes reformas universitarias que vivieron en el siglo pasado, tienen en su base una concepción particular de currículum en la que se expresan los ideales e intenciones educativas (recordemos por ejemplo, las transformaciones que trajo la teoría de planeación educativa basada en objetivos conductuales, o las búsquedas por organizar los currículos universitarios con base en módulos y más recientemente, la importancia de los currículos por créditos). Particularmente, desde la segunda mitad del siglo xx, ha habido un interés creciente por realizar innovaciones educativas desde el currículum en escuelas y universidades,

¹ El ITESO es una universidad particular en Guadalajara, Jalisco, que pertenece al sistema de universidades de la Universidad Iberoamericana (IBERO)

² Stenhouse, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed Morata Madrid 1991

en la búsqueda por adecuar la educación a las necesidades y retos a que nos enfrentan los acelerados cambios del mundo.

El punto de partida de este estudio, el diseño y puesta en marcha del curriculum para la licenciatura de diseño en el ITESO, no estuvo libre de las tensiones y retos derivados de la necesidad de responder a su contexto histórico y social. Desde un inicio el tema del curriculum se nos presentó como el gran cuestionamiento a resolver: ¿cómo hacer para que el curriculum no significara una camisa de fuerza para los maestros, pero que tampoco se convirtiera en "letra muerta"? Esta y otras preguntas que surgieron, funcionaron como guías ante la tarea de dar soporte educativo al desarrollo del proyecto de la licenciatura en diseño, en la que el curriculum fue asumido como un marco para los procesos formativos.

El presente documento describe el proyecto educativo de la licenciatura en Diseño, sus búsquedas, diseño curricular y experiencia de desarrollo en los primeros cinco años de funcionamiento del programa educativo, enfocando de manera prioritaria los procesos que impactaron en el currículo. Se incluye también un marco teórico en donde se desarrollan los conceptos y principios que desde la teoría educativa soportan el trabajo realizado y finalmente, un análisis crítico de la experiencia.

CAPITULO I

INTRODUCCION

A) El diseño curricular como problema.

Enfoque desde el que se abordó el diseño de la licenciatura.

La licenciatura en Diseño del ITESO, inició en agosto de 1994. Nació como un proyecto educativo innovador tanto en su enfoque del diseño como en la postura que adoptó frente al curriculum. Cabe subrayar que se trataba de diseñar una licenciatura nueva en la institución, es decir la tarea no era la renovación de un plan de estudios ya existente, sino de la elaboración de un currículum para un nuevo programa.

Con respecto al enfoque de Diseño, se decidió que la licenciatura se dirigiera a la formación de profesionales en diseño integral, es decir, que no preespecificara especialidad alguna como: diseño gráfico, diseño industrial, diseño de interiores,... tal como había sido la tradición en los estudios profesionales del Diseño en nuestro país. Esta intención partía de dos supuestos básicos:

1. La existencia de un ámbito de intersección entre las diferentes especialidades de diseño: conocimientos, habilidades, y metodologías que son comunes
2. Los problemas sociales que requieren solución desde el diseño, no se presentan organizados en especialidades, sino que cada vez más nuestro mundo nos plantea problemáticas que requieren de la intervención del diseño integral, o del concurso de las diversas especialidades del diseño (por ejemplo: diseño de exposiciones, diseño de productos -gráficos, artesanales, industriales- como apoyo al desarrollo local o al desarrollo económico de grupos humanos específicos, etc)³

Premisas del proyecto:

Con relación a su postura frente al curriculum el proyecto proponía las siguientes premisas:

- Concebía el curriculum como el marco que orienta y da base a procesos educativos diversos y se plantea la necesidad de darles seguimiento y de valorarlos. Cabe aclarar que el curriculum de Diseño, como documento oficial, se redactó a partir de objetivos, pues siguió las normas de elaboración que dictaba la Secretaría de Educación Pública en ese momento; sin embargo al ponerse en práctica, se presentó como una propuesta a ser experimentada y desarrollada, privilegiando el desencadenar, seguir y evaluar procesos, vs. el cumplir con los objetivos establecidos.

³ Se ampliará en el capítulo III

- Concebía al maestro como una figura central en el proyecto educativo y le daba un papel activo en el desarrollo del currículum. Con relación a esta premisa cabe destacar que se invitó a los profesores a “poner a prueba el currículum”; se esperaba que ellos pudieran aportar ideas para mejorarlo a partir de su saber y de la experiencia educativa que tuvieran dentro del proyecto.
- Concebía al alumno como co-responsable de su proceso educativo, quien a partir de la construcción del conocimiento y de la reflexión sobre su experiencia educativa, tomaría una responsabilidad cada vez mayor frente a su propio aprendizaje y frente a la evolución del currículum mismo

Desde el momento en que fue concebida, esta propuesta curricular nos puso frente a un horizonte que planteaba diversos **problemas** en el ámbito educativo; a estos problemas iniciales se unieron después otros que aparecieron una vez que la licenciatura comenzó su vida activa:

- El primer problema que nos ocupó era relativo a los **contenidos** que debía incluir el currículum: ¿Cómo hacer una licenciatura en diseño integral? ¿Qué contenidos deberíamos programar?
Si bien podíamos recurrir a la teoría educativa y a otras experiencias en diseño curricular como una guía para la elaboración del currículum, no había experiencias previas que pudiéramos utilizar de referente con relación al enfoque de Diseño que buscábamos. Entre las personas a quien decidíamos consultar al respecto, más bien encontrábamos resistencia ante la idea del diseño integral, a la que consideraban utópica. Teníamos el peligro de hacer un currículo saturado de contenidos y demasiado centrado en ellos. En este aspecto era sobretodo el área de tecnología la que más nos preocupaba, ya que la solución de hacer un recorrido por los contenidos de tecnología que se enseñan en las diversas carreras de diseño, en sus diversas orientaciones, nos parecía inabarcable.
- Nos preocupaba también la **selección de maestros**, pues si hasta el momento no existía una licenciatura en diseño integral, ¿a qué maestros podríamos invitar que fueran capaces de concebir el diseño de esa forma y de proponer formas de abordar su enseñanza?
- Al poco tiempo de haber iniciado la vida activa de la licenciatura, surgió otro problema que hasta el momento no habíamos tomado en cuenta. El proyecto educativo de la escuela de diseño ITESO se presentó ante los maestros como un **currículum propuesto, no acabado**, que debería desarrollarse a partir de sus aportes, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa. Si bien se pretendía no restringir al maestro con una norma o camino trazado, esa misma posibilidad lo privaba de la “facilidad” que implica el apegarse a una norma o camino ya dados.

- En la **estructura curricular** se proponía a los Talleres de Diseño como el eje central, en el que confluían los conocimientos producidos en otros ejes curriculares: teoría, tecnología, comunicación y sociocultural. Esto generaba problemas pues los ejes funcionaban de manera independiente, los maestros no tenían suficientes espacios o momentos de interacción y por lo tanto no se cumplía con el supuesto que dio origen a esa estructura curricular.
- Al no estar orientado al cumplimiento de objetivos predeterminados, los procesos educativos desencadenados por la puesta en práctica del curriculum se volvían más difíciles de **evaluar**. Se había partido del supuesto de que la riqueza educativa que generan estos procesos es mayor que la que se puede predecir en objetivos establecidos de manera previa. Sin embargo, esta riqueza podía perderse debido a dos causas fundamentales:
 - a) no estar sujeta a procesos de seguimiento que permitieran retroalimentación y
 - b) caer en un caos provocado por la gran flexibilidad que supone el dar al maestro carta abierta para hacer modificaciones y proponer caminos nuevos en la búsqueda de las metas curriculares, lo cual impediría centrar la atención en los procesos desencadenados y su impacto en el curriculum.

La recuperación de la práctica como estrategia:

De lo anterior puede deducirse que la problemática con que nos enfrentábamos era en general, la problemática inherente a cualquier experiencia de diseño curricular: selección de contenidos, elección de cuerpo docente, estructura curricular y evaluación del curriculum. Sin embargo había dos circunstancias le daban el carácter específico a esta problemática: el hecho de que la licenciatura tuviera tanto un enfoque disciplinar como un perfil de egresado innovadores con relación a otras licenciaturas de Diseño en nuestro país y la idea del desarrollo curricular descansando fundamentalmente en los profesores.

Reconociendo estas dificultades se decidió dar un seguimiento permanente al curriculum utilizando como estrategia metodológica la recuperación y el análisis de la práctica educativa. De esta forma, los profesores podrían desempeñar su tarea docente en un marco flexible, y por otra parte, nosotros tendríamos la posibilidad de conocer los logros y las deficiencias de las propuestas del programa, así como de los cambios que los profesores hacían en éste. Parafraseando a Stenhouse, el currículum sería puesto a prueba por los profesores y no los profesores puestos a prueba por el curriculum y del seguimiento de esta experiencia, podríamos obtener elementos para proponer y sustentar cambios en la propuesta original.

B) Hipótesis y preguntas de investigación

Esta experiencia educativa, inicia con un curriculum que se da a conocer como una propuesta y se invita a los maestros a desarrollarlo y mejorarlo a partir de su saber, su

experiencia y, sobretodo, a partir de la reflexión que hicieran sobre su práctica educativa.

La razón de proponer el curriculum como algo inacabado, como un proyecto que tenía que desarrollarse con aportes de los profesores, descansaba en que, de acuerdo a nuestra experiencia, el curriculum real (las relaciones, contenidos, abordajes que se hacen en la vida escolar cotidiana, en aulas, talleres) es siempre distinto al explícito (el curriculum oficial) y los elementos que permiten constatar sus aciertos y fallos surgen de su puesta en práctica.

El supuesto de base era el siguiente:

El análisis de la dimensión práctica del curriculum nos daría elementos para ir mejorándolo e ir respondiendo de manera más sustentada a los problemas y a los retos que nos planteaba tanto el diseño de este programa educativo como su puesta en marcha.

Surge entonces la siguiente hipótesis:

Si se abren espacios de reflexión y trabajo académico en los que el maestro se vea como constructor del currículo y principal responsable de su desarrollo, el curriculum resultante será dinámico, estará en constante actualización y los profesores se mantendrán interesados el resultado educativo de su labor docente.

De esta hipótesis general podemos derivar las siguientes como variables o, de acuerdo a Hernández Sampieri⁴, como hipótesis de trabajo que nos permitan dirigir la búsqueda:

- Un constante ejercicio reflexivo del profesor que tenga como foco su práctica educativa y le ayude a analizarla teniendo como referente las metas y planteamientos del curriculum, favorecerá que adopte un papel activo y conciente como principal responsable del desarrollo curricular.
- El perfil de egresado, los contenidos y la estructura curricular, son elementos que pueden ser modificados a partir de propuestas de los docentes, cuando estas parten de la reflexión sobre su práctica educativa.
- La práctica educativa trasciende al profesor, por lo que, al estar trabajando en torno a ésta, el proceso involucrará a otros actores del curriculum como son alumnos y coordinadores.

Además de estas hipótesis como guías, tenemos también las siguientes preguntas que complementan las interrogantes que se abren con las hipótesis

- ¿Qué apoyos y que instrumentos y técnicas requiere el ejercicio de la recuperación y análisis de la práctica educativa desde la institución escolar, con el fin de que pueda ayudar al desarrollo curricular?

⁴ En su *Metodología de Investigación* Sampieri, Collado y Lucio (Sampieri et al, 1994), explican que una hipótesis sirve como guía de una investigación y que pueden tener una función descriptiva o bien explicativa, cada vez que reciben una evidencia a favor o en contra a lo largo de la investigación.

- ¿Cuáles son los elementos de un curriculum que reciben mayor impacto o transformación a partir de darle seguimiento desde la recuperación de la práctica?
- ¿Qué impactos tiene en el currículo real (vivido) el concebir el currículo como un proyecto en desarrollo?

Tanto el supuesto como la hipótesis de este estudio podrían tener una respuesta lógica inmediata: sí; el currículo será dinámico y estará actualizado si los profesores se asumen y trabajan como sus principales constructores. Sin embargo, es necesario también reconocer que dado que el planteamiento nos pone frente al plano de la práctica educativa y ésta es una dimensión compleja de interacciones personales, imbricadas con interpretaciones del currículo, metodologías, y elementos contextuales, la respuesta no puede derivarse de un ejercicio lógico. Es necesario abordar el estudio de la dimensión práctica del currículo.

Es descansando en esta razón que la metodología con la que se dirigió la experiencia se basó en el seguimiento de procesos. Este concepto será desarrollado con mayor amplitud en el apartado de metodología.

C) Objetivos.

Objetivo general:

El presente estudio tiene como objetivo reconocer y analizar los procesos educativos más relevantes que se han generado como resultado del desarrollo curricular de esta licenciatura, así como el papel que sus actores han desempeñado en este desarrollo, enfatizando primordialmente los aspectos que se derivan de su concepción curricular y su impacto en la práctica educativa misma.

Objetivos particulares:

1. Obtener elementos que permitan valorar la pertinencia de:
 - el currículo como proyecto de formación profesional
 - su estructura,
 - sus contenidos,
 - la concepción de curriculum como un proyecto a desarrollar por los maestros, a partir de sistematizar los datos recuperados en el proceso de seguimiento de la licenciatura.
2. Dar cuenta de los impactos en el rol de los actores del curriculum: maestros, alumnos, y autoridades educativas.

D) Metodología

Esta investigación se desarrolla con base en un modelo de análisis de caso. El estudio de casos en educación, tal como lo define Robert Stake tiene como intención la comprensión del fenómeno estudiado, sus relaciones internas y sus relaciones con el contexto específico. "Los casos que son de interés en la educación...los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta forma son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos"⁵.

De acuerdo a la clasificación de Stake, existen dos tipos de estudios de casos utilizados mayoritariamente en la educación y las ciencias sociales: estudio de caso intrínseco y estudio de caso instrumental.

- Los estudios intrínsecos son aquellos en los que se estudia el caso con el afán de comprenderlo en sí mismo como un proyecto educativo y no porque represente un ejemplo típico de un determinado fenómeno. Cuando tiene un interés especial en sí mismo, lo estudiamos buscando el detalle, la interacción con su contexto, lo que tiene de particularidad y lo que tiene de complejidad.

Es importante señalar que el estudio de caso intrínseco no es una investigación de muestras. No se elige un caso como representativo de una serie, el objetivo no es estudiarlo para comprender otros casos. El caso no se elige, sino que "llega", se presenta ante el investigador como interesante.

- El estudio de caso instrumental, se aborda cuando el interés en un caso deviene de que es un ejemplo representativo. Su estudio nos ayudará a entender otros casos similares. En este tipo de investigación el caso debe seleccionarse, de manera que sus características sean las más idóneas como muestra.

Para el estudio de caso, Stake recomienda la utilización de metodología cualitativa. Este paradigma metodológico tiene sus bases en la fenomenología que busca "entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante"⁶

De las características definitorias de la metodología cualitativa⁷ Stake menciona dos como importantes en los estudios de caos: la validez y la interpretación. La validez se refiere al rigor que debe tenerse en el proceso de investigación para recolectar, sistematizar y analizar los datos de manera que exista una adecuación entre estos y lo que la gente realmente dice o hace. Le exige al investigador separarse de sus propias creencias y supuestos, pues no se trata de averiguar si estos son correctos o no, sino

⁵ Stake, Robert: *Investigación con estudio de casos*. Ed Morata. Madrid 1998

⁶ Taylor y Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós 1996. p16

⁷ En el apartado b del capítulo II, se da una explicación más amplia de orígenes y características del paradigma cualitativo de investigación.

de descubrir los significados que están inmersos en el fenómeno estudiado. La interpretación es la característica central de este tipo de investigación –se le llama también interpretativa- pues el trabajo del investigador es precisamente interpretar lo observado.

El estudio que aquí se presenta es un estudio de caso intrínseco. El interés es conocer los procesos generados por la puesta en marcha del currículo de Diseño, el curso que sigue el desarrollo curricular y el impacto que tiene la práctica educativa en el propio currículo como proyecto de educación superior.

Es entonces el seguimiento de procesos, el eje metodológico fundamental de esta tesis.

Para el desarrollo de la investigación se combinaron técnicas de investigación documental –en el desarrollo del marco teórico- con técnicas de investigación de campo, dirigidas a obtener elementos que ayudaran a comprender el curriculum de Diseño como proyecto educativo en desarrollo desde el punto de vista que se establece con las hipótesis general y de trabajo y los objetivos propuestos en este estudio de caso (apartados B y C de este capítulo).

Las fuentes de información que utilicé para el análisis del caso, provinieron de la sistematización de datos levantados en el estudio de campo a través de:

- registros y notas de reuniones de recuperación con profesores
- registros y notas de reuniones con alumnos
- actas de reuniones de coordinadores
- formatos de evaluación de los talleres integrales que respondían los alumnos al término del semestre.
- ocasionalmente entrevistas informales para corroborar haber entendido y captado el punto de vista de alumnos y profesores en las reuniones con ellos

La sistematización de datos la realicé tomando como ejes las hipótesis y los objetivos del estudio.

Los datos recogidos y sistematizados fueron la fuente de información para el análisis del caso.

E) Contexto institucional.

Antecedentes históricos del ITESO

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), es una universidad privada perteneciente al Sistema Educativo de la Universidad Iberoamericana (SEUIA-ITESO)⁸ Fue fundada en el año de 1957; tras haber estado incorporada a Universidad Nacional Autónoma de México durante los primeros años de

⁸ Sistema conformado por la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

su existencia, cambia su incorporación a la Secretaría de Educación Pública quien, en 1976, le concede el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

El ITESO define su misión en los siguientes términos: *“Buscar la verdad entre todos los miembros de la comunidad universitaria mediante la educación superior, la investigación, la interdisciplinariedad y la relación con la sociedad; para contribuir a la formación de universitarios, hombres y mujeres libres, críticos, responsables, competentes y decididos a poner su ser y su profesión al servicio de los menos favorecidos en nuestra sociedad, renovar la cultura mexicana y lograr una convivencia social más humana y justa”*⁹

La filosofía educativa del ITESO parte de un concepto de educación como un “proceso por el que la persona (física o moral) se supera a sí misma y se autotranscende cada vez más”¹⁰. Esta superación y autotranscendencia se da fundamentalmente cuando el ser (hombre o institución), va más allá de sí mismo y se abre a otros, porque ese proceso que culmina con una acción libre y responsable, tiene como fin el desarrollo de actitudes que favorezcan la interacción y la ayuda entre los hombres, de tal manera que se propicie la superación integral del ser y de las instituciones.

Una educación así concebida -según se establece en el documento citado- será posible solamente si tanto en teoría como en la práctica las personas se abren a la participación y al diálogo. Diálogo que, en la afirmación de lo que se es, permite definitivamente dejarse influir por lo que son los demás e intenta contribuir con ellos a la búsqueda por el mejor camino para el bienestar y el desarrollo de la sociedad.

Desde sus inicios, el ITESO se concibió como una Universidad para la promoción del cambio y el mejoramiento social. Entendía desde entonces que, no puede haber una sólida formación integral si, más allá de su capacitación técnica, los profesionistas no son conscientes de su responsabilidad social.

En 1957 el ITESO inicia su vida activa con algunos cursos de extensión universitaria, al año siguiente, 1958 nacen sus primeras cinco licenciaturas: Ingeniería Civil, Filosofía, Derecho, Economía y Ciencias Químicas¹¹. Para el año de 1994 en que inaugura la licenciatura en Diseño, la universidad contaba ya con un total de 16 programas a nivel licenciatura, tres a nivel maestría y tenía una población total aproximada de 4000 alumnos.

Actualmente, el ITESO cuenta con 22 programas a nivel licenciatura, 11 maestrías y 2 doctorados. El alumnado está compuesto por aproximadamente 8000 alumnos de licenciatura, 700 de maestría y 20 de doctorado.

⁹ *Agenda Institucional de Planeación: Escenarios en 2006 y planes trienales 2000-2002*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara 2000 p15

¹⁰ *Orientaciones Fundamentales del ITESO*. ITESO, Guadalajara 1974

¹¹ Gutiérrez Formoso Alberto. *Acontecer Histórico del ITESO 1957-1997*. ITESO. Guadalajara 1997

Organización académica actual

Conforme la institución crecía, fue haciéndose más compleja su organización interna. Para el año de 1993, fecha en que inicia con el inicio del diseño curricular para la licenciatura en Diseño, el ITESO estaba organizado en tres divisiones que albergaban sus diferentes programas educativos de licenciatura y postgrado: la División de Ciencias Económico Administrativas, la División de Ingenierías y la División de Ciencias del Hombre y del Hábitat, al interior de la cual nace Diseño.

En el año de 1996, el ITESO inicia un movimiento de reforma institucional que tiene como finalidad modificar su estructura organizativa y renovar su práctica educativa con el fin de responder de mejor manera a los desafíos actuales con que se enfrenta la educación superior en nuestro país.

Una de las primeras acciones emprendidas en esta reforma fue el cambio de organización académica, por medio del cual el ITESO pasa de ser una universidad organizada en Divisiones que agrupaban carreras, a ser una universidad organizada en departamentos. Los departamentos se constituyen en torno a objetos de conocimiento referidos a ámbitos particulares de la realidad, sobretodo en relación con necesidades sociales identificadas y formuladas y se les da el encargo sustancial de la producción académica en sus tres escenarios: el de la docencia, el de la investigación y el de la extensión o vinculación.

El ITESO cuenta actualmente con 10 departamentos a los que se adscriben los programas educativos de licenciatura y postgrado.

- Departamento de Economía, Administración y Finanzas
- Departamento de Educación y Valores
- Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática
- Departamento de Estudios Socioculturales
- Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos
- Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano
- Departamento de Matemáticas y Física
- Departamento de Procesos de Intercambio Comercial
- Departamento de Procesos Tecnológicos e Industriales
- Departamento de Salud, Psicología y Comunidad

La licenciatura en Diseño está actualmente adscrita al departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano.

El departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, define como su objeto de estudio *Los procesos de diseño y construcción de los espacios, elementos y sistemas con que las comunidades humanas transforman física social y simbólicamente su entorno para solucionar sus requerimientos de habitabilidad y calidad de vida.*

Actualmente tiene adscritas, además de Diseño otras dos licenciaturas: Arquitectura e Ingeniería Civil con una población estudiantil aproximada de 1400 alumnos aproximadamente 600 de los cuales estudian la licenciatura en Diseño.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los elementos teóricos sobre los que se basa el análisis del caso que da origen a esta tesis. Está dividido en cuatro apartados que abordan los siguientes temas: el concepto de currículum y de desarrollo curricular, los aportes de la investigación participativa al estudio del currículum, la reflexión sobre la práctica educativa como herramienta transformadora y la formación de docentes vista desde la perspectiva crítica.

Para el desarrollo teórico del concepto de currículum me baso fundamentalmente en la obra de Lawrence Stenhouse, no porque sea el único autor que plantee una alternativa al diseño y gestión del currículum, sino porque considero que sus escritos, especialmente *Investigación y Desarrollo del Currículum*¹², tienen el gran valor de ser construcciones teóricas que parten del análisis crítico de experiencias concretas. Sus escritos tocan temas vertebrales en estudio del currículum con una visión innovadora, muy pertinente al momento actual en nuestras escuelas.

A) Concepto de currículum y desarrollo curricular.

Diversas Concepciones de Currículum en la historia de la educación

El campo del currículum es actualmente un campo de gran interés para la investigación pedagógica, por ser el currículum el espacio en el que se articulan diversos aspectos de la vida educativa y se confrontan constantemente teorías con práctica, intenciones con resultados, “el currículum representa la traducción operacional entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas”¹³. En la vida escolar, esto es, en el ámbito de la educación formal escolarizada, el currículum constituye el marco dentro del que cobra vida un proyecto educativo.

El concepto currículum es un concepto polisémico, cuyos significados varían según los enfoques y teorías educativas que lo abordan. En los siguientes párrafos, analizaré algunos de los significados más relevantes en la historia de la educación del siglo XX, para terminar explicando el modo en que es concebido en este estudio.

Etimológicamente, currículum es una palabra latina derivada de *curro*, que significa carrera. “La expresión *currículo*, hablando gráficamente, significa que los

¹² Stenhouse, Lawrence: *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Ed Morata 1991

¹³ COLL, César: *Psicología y Currículum*. Paidós, Barcelona 1991. P21

alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje)”¹⁴

Sin embargo, en la teoría educativa el curriculum ha sido entendido de muy diversas maneras y desde dimensiones también muy distintas. Casarini¹⁵: menciona tres diferentes dimensiones de un curriculum que cito aquí dado que, independientemente de la teoría educativa desde donde se estudie un curriculum, estas dimensiones podrán ser abordadas para su análisis:

- Curriculum explícito: es el curriculum como programa formal, explicita objetivos, intenciones métodos, contenidos, formas de evaluación, etc
- Curriculum real: es el curriculum en la vida cotidiana, donde aparecen sus figuras centrales, maestros y alumnos, y en general toda la comunidad educativa y detrás de ella, la sociedad
- Curriculum oculto: se refiere al aspecto implícito del currículo, también conocido como “curriculum oculto” y que tiene también una gran fuerza educativa.

La forma en la que más comúnmente se concibe al curriculum es como la planeación de los fines educativos y los medios para obtenerlos. “El curriculum es, en gran medida, de naturaleza prescriptiva...se aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser, un deber ser”¹⁶. El peso que tiene en esta concepción la selección de contenidos como medio para logro de los objetivos, hace que con gran frecuencia se considere el curriculum como un sinónimo de plan de estudios¹⁷.

En esta forma tradicional de entender el currículo, son dos los componentes que nos marcan ese “deber ser” del que hablábamos: los objetivos y el perfil del egresado. Ralph Tyler (1944) uno de los pensadores cuyas teorías más han influido en el campo del curriculum en este siglo, otorgaba un papel fundamental a los objetivos. “Ya que el auténtico propósito de la educación no consiste en que el instructor realice determinadas actividades, sino en ocasionar cambios significativos en los patrones de comportamiento de los estudiantes, resulta importante reconocer que cualquier propuesta de objetivos de la escuela debe ser una fijación de los cambios que han de producirse en los estudiantes”¹⁸

Hilda Taba, figura relevante entre los teóricos del curriculum en nuestro siglo, recomienda un procedimiento para el diseño de un curriculum planificado, que

¹⁴. Aebli, citado por CASARINI Ratto Martha: *Teoría y Diseño Curricular*. Ed. Trillas. México 1999 p4

¹⁵ CASARINI RATIO, Martha: *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas, México 1999 p.5

¹⁶ Idem p5

¹⁷ Por Plan de Estudios me refiero a la organización de contenidos en cursos estructurados que responden a lógicas de conocimiento y tiempo específicas.

¹⁸ Tyler, Ralph: **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago 1944. Citado en Stenhouse Op Cit. P 89

tiene aún en nuestros días gran vigencia, en él establece los siguientes 7 pasos para la formulación de un currículo:

Etapa 1: Diagnóstico de las necesidades

Etapa 2: Formulación de los objetivos

Etapa 3: Selección de contenido

Etapa 4: Organización del contenido

Etapa 5: Selección de experiencias de aprendizaje

Etapa 6: Organización de experiencias de aprendizaje

Etapa 7: Determinación de lo que hay que evaluar y de los modos y medios para hacerlo"¹⁹

Como puede observarse, el papel que tiene la definición de los objetivos y la selección de contenidos en esta idea de curriculum es capital. Los objetivos, como metas de aprendizaje determinan el contenido que se seleccionará, su organización y el diseño previo de las "experiencias de aprendizaje"

Es importante señalar también, la influencia que tuvo el pensamiento de Benjamín Bloom, quien trabajó no sólo en el campo del curriculum sino en el de la educación en general. Este autor abunda sobre la importancia de los objetivos en la planeación y evaluación educativa. Su Taxonomía de Objetivos, es aun en nuestros días una de las bases más comunes en la planeación educativa. De tal manera es esto cierto que, la jerarquización de objetivos y las reglas para redactar objetivos conductuales que aportó este autor, fueron durante mucho tiempo –y lo son todavía con frecuencia- un elemento sine qua non de la planeación y el diseño curricular. En su taxonomía, Bloom nos dice. "...esta taxonomía se ha diseñado para ser una clasificación de los comportamientos de los estudiantes que representan los resultados que se pretenden obtener en el proceso educativo... Es necesario advertir que no intentamos clasificar los métodos de instrucción utilizados por lo profesores, los modos de ponerse en relación estos con los estudiantes, o las diferentes clases de materiales didácticos que utilizan. No intentamos clasificar una disciplina o contenido particular. Lo que clasificamos es el comportamiento que se pretende manifiesten los estudiantes, los modos en que los individuos actúan, piensan o sienten como resultado de participar en una unidad de instrucción"²⁰

Con el fin de avanzar hacia el concepto de curriculum que manejaremos en este estudio, recurriré aquí a las perspectivas teóricas con que Margarita Panza²¹, sugiere analizar el curriculum. Nos dice esta autora que, siendo el curriculum un elemento del campo de la didáctica, podemos analizarlo desde las perspectiva de los modelos teóricos más utilizados para analizar las perspectivas sociohistóricas de la enseñanza: la tradicional, tecnocrática y crítica. Los currículos tradicionales

¹⁹ Taba Hilda. *Curriculum Development theory and practice*. Nueva York 1962. Citado por Stenhose. Op cit. P91

²⁰ Bloom Benjamin: *Taxonomía de objetivos educativos*. 1956, Editorial Longman, Londres 1956. p84

²¹ PANSZA Margarita: *Pedagogía y Currículo*. Editorial Gernika. México 1997. pp. 12 y 13

serían aquellos que hacen énfasis en la transmisión de contenidos como algo estático y donde la relación sociedad-escuela es de menor importancia. En el modelo tecnocrático, el currículo se caracteriza por su ahistoricismo y por reducir los problemas educativos a asuntos meramente escolares. “Desde esta perspectiva, el currículo no es más que una serie de procedimientos técnicos que aseguran que se logre el aprendizaje. Por su carácter ahistórico se considera que un buen diseño curricular dará magníficos resultados sin importar el contexto socioeconómico en que se use”²². La corriente crítica analiza el curriculum desde una perspectiva distinta, menos insertada directamente en el campo de la didáctica. Para su análisis retoma conceptos que habían sido evadidos, como el autoritarismo y el poder. Las visiones críticas aportan un concepto nuevo el “curriculum oculto, es decir lo no explicitado, lo que se da como fruto de las relaciones sociales en la institución... En el aspecto macro... nos revela intereses ideológicos a los que en lo global responde el currículo, es decir, nos habla de las relaciones ciencia-poder. En el aspecto micro, auxiliándose básicamente del psicoanálisis, nos revela que hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio, se promueven como aprendizaje dentro de las aulas; se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas”²³

De acuerdo a este análisis podemos considerar que la postura teórica tanto de Tyler como de Taba y de Bloom, se sitúan entre las posturas tradicionales y las tecnocráticas dado que dan un fuerte peso a contenidos y objetivos en la planeación educativa y diseño curricular. El curriculum se dirige al logro de metas predeterminadas y traza el camino (el plan de estudios) para llegar a ellas. Estas son en realidad las dos posturas teóricas que más impacto tuvieron en el campo curricular en la mayor parte del siglo XX. No es sino hasta finales del siglo, que surgen las posturas derivadas de la corriente crítica.

En el apartado siguiente analizaré algunas de las implicaciones de esta forma de diseñar y planear el currículo; que es uno de los puntos centrales que combate la alternativa de diseño curricular que expondré más adelante: el curriculum como proyecto en desarrollo.

Análisis crítico al modelo tradicional y tecnocrático de diseño curricular.

Cuando concebimos el curriculum como un proyecto educativo, éste trasciende lo comúnmente establecido en un plan de estudios: unos objetivos y una selección de contenido organizada secuencialmente y orientada a cumplirlos. En las posturas derivadas de la teoría crítica, el curriculum es concebido como proyecto y su dimensión didáctica se analiza desde una perspectiva educativa, entendiendo la educación como un proceso que tiene como fin el desarrollo integral del individuo dentro de la sociedad. La educación como función social no se limita al ámbito escolar sino que lo trasciende, es un medio para la transformación social.

²² Idem p.13

²³ Idem p 13

En esta postura, el individuo como ser político y social y la educación como función social, son elementos constantes desde donde se piensa y define un currículum.

Hacia finales del siglo XX, comienza a ser fuertemente cuestionada la teoría de objetivos, que tanto había influenciado el campo de currículum. Uno de los representantes más destacados de esta nueva línea de pensamiento es Lawrence Stenhouse, quien propone un modelo curricular “de proceso”, como alternativa al modelo tradicional y tecnocrático de objetivos. Stenhouse, hace una revisión profunda, de la teoría y modelo de planeación con base en objetivos conductuales, y a partir de ahí formula su propuesta. En los siguientes párrafos cito y explico algunas de las críticas que este autor hace al modelo de objetivos y que nos pueden ayudar a comprender el enfoque del proyecto de la licenciatura en Diseño del ITESO.

Como una premisa para su crítica al modelo de objetivos, Stenhouse explica las dos funciones, que a su entender tiene la teoría en las ciencias:

- facilitar la comprensión de los fenómenos a partir de la organización de los hechos y datos
- servir de fundamento a nuestras acciones (la comprensión nos dará una base para la acción).

Con base en esto, califica a la teoría de los objetivos conductuales como ambiciosa y amplia, que proporciona un medio para organizar y relacionar una gran cantidad de variables, problemas y actividades. Sin embargo, para Stenhouse, éste es también el origen de la principal debilidad de esta teoría: en el ámbito del currículum es tal nuestra falta de conocimiento sólido sobre el funcionamiento de las instituciones, que las teorías y modelos ambiciosos resultan ser inherentemente precarios. “Persiguen ávidamente la coherencia y sacrifican una fundamentación firme. En resumen: son altamente especulativas”²⁴. De esta premisa se desprenden dos problemas del modelo de objetivos:

- Un peligro derivado de la teorización es que fascine a nuestras mentes por la pulcritud de una ordenación sistemática y aparente amplitud en la comprensión. Con frecuencia se cree que entre más sistemática y ordenada sea una teoría, más probable es que sea correcta. Sin embargo en el estudio del currículo, es posible que resulte lo contrario, dada nuestra falta de conocimiento sobre los procesos educativos. La teoría tiene una gran fuerza lógica, y puede darnos marco para el avance del conocimiento pero no puede ser entendida como una panacea ni susceptible de ser aplicada a gran escala. Es débil ante las especificidades de los procesos educativos particulares.
- Un segundo peligro apuntado por Stenhouse es la tendencia que existe a “materializar” el concepto. No hay que olvidar que la estructura de objetivos es un esquema conceptual, “no es que *tengamos* objetivos, sino que elegimos conceptualizar o no nuestro comportamiento según objetivos”²⁵

²⁴ Stenhouse, op.cit p110

²⁵ Idem , p111

Una vez asentada esta premisa, Stenhouse cita las siguientes críticas que diversos autores hacen al modelo de objetivos,

- Según Atkin²⁶, el hecho de que se exija la definición de los aprendizajes en términos de conductas (operativizarlos) hace que los aprendizajes importantes, que no son detectados sino con gran dificultad y que raramente pueden ser traducidos en comportamientos, tienden a atrofiarse y desaparecer del currículo
- La especificación previa de metas, puede funcionar como un obstáculo para que el profesor aproveche oportunidades educativas que surgen en el trabajo del aula. Muchos de los elementos que emergen en la interacción que se da en el aula, son hechos a un lado, quedan como comentarios o sucesos “al margen” cuando el maestro y alumnos están intentando alcanzar los objetivos establecidos por los programas.
- A esto hay que agregar que, con frecuencia, las metas especificadas pueden enmarcar un campo estrecho de dominio del contenido, lo cual resta importancia al contenido y marcan un límite al trabajo de maestros y alumnos sobre el mismo. Limita la iniciativa del profesor en tanto que le constriñe.
- Los objetivos están tan enfocados en el alumno que descuidan otros cambios, impactos o aprendizajes que se dan en otros miembros de las comunidades educativas (padres, maestros)
- Otra de las objeciones a este modelo curricular nos transporta al plano de lo real y lo cotidiano en el ámbito escolar.. Es muy raro que los profesores logren especificar los comportamientos que deben alcanzar los alumnos en los términos que exige la teoría de objetivos conductuales. Por lo tanto, el modelo parte de un supuesto falso o que, por lo menos, no se da con la frecuencia esperada. Para ilustrar esto, basta recordar la gran inversión de tiempo y esfuerzo que dedican los maestros a redactar objetivos conductuales cuando planean sus cursos. Pophan, al defender el modelo, llegó a plantear, como medio de solución a este problema, la posibilidad de darles a los maestros objetivos ya redactados para que ellos eligieran, en vez de que ellos los generaran. Analizando esto, Stenhouse dice que el curriculum debe realizarse tomando en cuenta las condiciones reales del contexto: “una planificación racional del curriculum, ha de tener en cuenta las realidades correspondientes a las situaciones que se dan en las aulas. No basta con ser lógico”²⁷
- La actividades de aprendizaje generan también resultados no previstos por los objetivos que llegan a ser hasta más importantes que los previstos. En el modelo de objetivos, una evaluación no los tomará en cuenta. Este modelo no permite al diseñador del curriculum que pueda anticipar posibles resultados no preespecificados. Las respuestas de los alumnos en las evaluaciones dan muestra de una falta de creatividad debida a que el

²⁶ Atkin, m: *Behavioral objectives in curriculum design*. 1968. Citado por Stenhouse, op cit.p 113

²⁷ Stenhouse, op. cit p. 116

empeño de los maestros se dirige más a “entrenar” para un examen preespecificado que en guiar a los alumnos a un aprendizaje más profundo de los temas abordados en clase.

Un lugar especial en este análisis le concede Stenhouse a las aportaciones que hace Eisner al modelo. Según Eisner²⁸, la educación persigue dos grandes metas: proporcionar el dominio de los instrumentos culturales ya existentes y posibilitar las respuestas creativas que trascienden lo existente. Siguiendo este razonamiento Eisner distingue dos tipos de objetivos, *los objetivos instructivos*, que se dirigirían al desarrollo de esas formas de comportamiento ya conocidas de antemano y los *objetivos expresivos*, dirigidos al desarrollo de las respuestas creativas.

Abundando en la definición de estos últimos, Eisner explica: “Un objetivo expresivo no especifica el comportamiento que el estudiante ha de adquirir tras haber emprendido una o más actividades de aprendizaje. Describe un encuentro educativo...pero no especifica lo que han de aprender con dicho encuentro, dicha situación o dicha tarea”²⁹

Stenhouse considera la propuesta de Eisner como una gran aportación, sin embargo le señala dos errores. El primero radica en haber conservado el término de “objetivo” al hablar de las metas expresivas ya que, dice: le ha cargado con una indeseable herencia de prejuicios que impiden el sano análisis de lo que está en juego” y el segundo, en haber identificado de forma demasiado estrecha, el modo creativo-expresivo, con las artes.

Por su parte, Stenhouse hace un análisis de las ventajas y desventajas del modelo de objetivos en la educación. Inicia señalando dos objeciones que él considera fundamentales a la aplicación universal del modelo de objetivos:

1. Confunde la naturaleza del conocimiento y
2. Confunde la naturaleza del proceso por el que se perfecciona la práctica

Para poder explicar las situaciones educativas en las que el modelo por objetivos es pertinente, inicia distinguiendo cuatro distintas funciones de la escuela como institución educativa, corresponden a cuatro procesos que en la práctica se encuentran siempre entremezclados: *entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción*.

El *entrenamiento* se dirige a la adquisición de capacidades, por ejemplo: escribir a máquina, hablar un idioma. Un entrenamiento exitoso da lugar a capacidades para rendimientos

²⁸ Eisner. *Instructional and expressive educational objectives*. Citado por Stenhouse, L: op.cit. p120

²⁹ Idem

La *instrucción* se encarga del aprendizaje de información, y si es exitoso da lugar a la retentiva., por ejemplo memorización de fechas, de la tabla de los elementos, etc.

La *iniciación* se dirige a la familiarización con valores y normas sociales; una iniciación exitosa desarrolla capacidad para interpretar el medio social y anticipar el impacto o reacción a las propias acciones. La inducción supone la introducción en los sistemas de pensamiento de la cultura y cuando es exitosa genera comprensión; un ejemplo de esto es la capacidad para entender relaciones y juicios y para establecerlos por uno mismo. La iniciación se adquiere generalmente como subproducto de vivir dentro de una comunidad, y una de sus herramientas es el curriculum oculto.

La *inducción* término cuyo significado es similar al de *educación*.

Respecto al entrenamiento, y la instrucción el modelo por objetivos se adecua razonablemente. En el entrenamiento, como podría ser el caso de un entrenamiento deportivo en donde se persigue el rendimiento, éste puede ser expresado a través de objetivos conductuales; esto es válido mientras el estilo personal no entre en juego, como sería el caso de entrenarse para tocar un instrumento musical en un nivel elemental o hacerlo profesionalmente. Para la instrucción también es adecuado el modelo de objetivos, ya que la memorización puede ser fácilmente comprobable a través de objetivos conductuales.

Sin embargo aun en estos procesos hay situaciones en las que el modelo por objetivos pierde pertinencia y estos se dan cuando tanto las aptitudes como la información son aprendidas dentro de *contextos de conocimiento*, que pueden ser entendidos como una "organización de aptitudes e información"³⁰. En este contexto, la información y aptitudes pueden ser incidentalmente captadas- para lo cual el modelo por objetivos ya no es válido- o bien, el entrenamiento e instrucción son ofrecidos cuando el alumno los necesita, situación en la cual sí se puede seguir el modelo de objetivos, aunque solo representa una unidad subordinada dentro del curriculum y desempeña un papel de servicio (Ejemplo. Aprender los verbos irregulares para estructurar oraciones, correctamente conjugadas, con verbos compuestos)

Es en el proceso de inducción al conocimiento en donde ve Stenhouse los grandes inconvenientes del modelo de objetivos. En este punto resalta la crítica que hace referida a la misión fundamental de la educación: el desarrollo del ser humano como una persona libre y creativa. Citando a Kliebard³¹, señala que "desde una consideración moral, la insistencia respecto a metas conductuales... bordea el lavado de cerebro, o al menos la adoctrinación, en vez de tener que ver con la educación. Comenzamos por ciertas nociones de cómo queremos que se

³⁰ Stenhouse, op cit p.123

³¹ Kliebard, Herbert: *Curricular objectives and evaluation: a reassessment*. The high School Journal 1968. Citado por Stenhouse. Op cit 124

comporte una persona y luego intentamos manipularla a ella y a su medio ambiente para conseguir que se comporte como nosotros deseamos”.

Aunque, en el mejor de los casos, los objetivos apunten a metas socialmente establecidas y aceptadas, no deja de tener peso el hecho de que uno de los fines últimos de la educación es la libertad del hombre y que la educación lleva al hombre hacia la libertad por el conocimiento, una de cuyas características es la de permitir el pensamiento. “La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes.”³² Ilustra esto con el siguiente ejemplo: “Consideremos la evaluación de ejercicios de historia. El examinador ha de calificar gran número de ellos. Cuando los lee, advierte, con frecuencia, que entre ellos existe un deprimente grado de similitud. Esto se debe a que la mayoría de los profesores han estado trabajando para obtener un objetivo conductual: el de producir, precisamente, un examen escrito así. No mencionan para nada objetivos, ya que sienten que gozan más bien de mala fama, pero los utilizan. De todo el montón de ejercicios de examen, sólo muy pocos llaman la atención del examinador como originales, sorprendentes, demostrativos de un pensamiento personal. Estos, los impredecibles, constituyen los éxitos. Dentro de la institución universitaria, son los únicos que pueden considerarse como primeros”³³

Para Stenhouse la búsqueda de objetivos predeterminados, además de limitar las posibilidades de trabajo sobre contenidos y de constreñir la actividad de maestros y alumnos, coarta la libertad de éstos para pensar, o para deliberar en torno a ideas no necesariamente dirigidas al logro de objetivos.

El esfuerzo analítico que implica el modelo por objetivos trae como consecuencia la trivialización e instrumentación del conocimiento. Con frecuencia se “utilizan” contenidos valiosos intrínsecamente, como es una obra literaria, para el logro de objetivos conductuales al nivel de entrenamiento. Si una de las búsquedas del conocimiento es posibilitar la capacidad de síntesis, el conducir la inducción educativa por objetivos conductuales, tiene el peligro de perderse en los cortes del análisis.

Este esfuerzo analítico, esta intención de especificar clarificar metas, tiene como propósito fundamental el mejorar la educación, sin embargo, a decir de este autor no es esta la forma más adecuada: “No enseñaremos a nuestros alumnos a brincar más alto elevando el listón, sino permitiéndoles criticar su actual desempeño”³⁴

Las críticas de Stenhouse a la teoría de objetivos nos dejan ver su concepción de la educación como un proceso que tiene finalidades que van más allá del aprendizaje de contenidos o habilidades. Para él, la educación debe respetar la

³² Stenhouse, op cit p.124

³³ Idem

³⁴ Idem, p26

condición de la libertad del hombre, en todos los ámbitos. Su búsqueda por modelos que respeten el pensamiento de los otros, que busquen la participación de todos, que permitan compartir juicios y valores, dan cuenta de ello. Para él, tanto el alumno como el maestro son sujetos educativos con voluntad, capaces de tomar decisiones, inteligentes y libres. Es por ello que un modelo que dibuja de antemano un perfil, que determina las metas a alcanzar por alumnos y condiciona el trabajo del maestro, no tiene cabida dentro de su propuesta educativa.

La propuesta de Stenhouse: un curriculum con base en procesos

Frente a la concepción tradicional del curriculum, y como reacción a la rigidez del modelo por objetivos, en las últimas décadas del siglo XX, surge una concepción de curriculum que abre grandes expectativas al pensamiento y al hacer educativo en el ámbito escolar, en cualquiera de sus niveles. Lawrence Stenhouse es uno de los teóricos que inician e influyen fuertemente en el desarrollo de esta nueva postura teórica, para él, un curriculum será valioso si:

“a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje.

El curriculum no es pues, una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo.”³⁵

Stenhouse - y con él, otros teóricos representantes del nuevo pensamiento educativo respecto al curriculum como Elliot, Kemmis, Grundy, Carr, aportan a la teoría curricular nuevas concepciones de curriculum en las que éste, es tomado como un proyecto educativo “vivo” que por un lado expresa una intención educativa soportada a partir de principios y por otra parte constituye en sí mismo un estudio empírico.

“Como mínimo, un curriculum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

A: En cuanto a proyecto:

- principios para la selección del contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse

³⁵ STENHOUSE, Lawrence: Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid. Edit. Morata 1991. Citado en el prólogo por G. Sacristán. p.14

- principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse
- principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia
- principios en base a los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes considerados individualmente y diferenciar los principios anteriores a fin de ajustarse a los casos individuales.

B: En cuanto a estudio empírico:

- principios en base a los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes
- principios en base a los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores
- orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el curriculum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a los alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos
- información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación

C: En relación con la justificación:

- Una formulación de la intención o la finalidad del curriculum que sea susceptible de examen crítico.³⁶

¿En qué consiste el modelo de proceso?, ¿qué cambios implica con relación al modelo de objetivos? Para contestar a estas preguntas, intentaré explicar el modelo siguiendo los argumentos utilizados por Stenhouse.

La pregunta de la que él parte es: *¿es posible organizar un curriculum y su propuesta pedagógica a partir de una lógica diferente a la de medios-fines?*

Derivado de esta se presenta el primer cuestionamiento:

- *¿Con qué criterios o estrategias se definiría la selección de contenidos, si se abandona la idea de que estos deben contribuir al logro de los objetivos?*

A esto Stenhouse, citando a Richard Peters, argumenta que hay contenidos que se justifican por sí mismos. Parte de la idea de que la educación implica conocimiento y comprensión así como un cierta perspectiva cognitiva, lo cual no es inerte. Este conocimiento es más valioso en sí mismo que como medios para el logro de objetivos. Las áreas en donde pueden encontrarse fácilmente ejemplos de este tipo de conocimiento son las artes y las formas de conocimiento.

Haciendo una comparación entre el estudio de la ciencias y las artes contra el aprender una habilidad práctica, Peters explica "Por otra parte, lo que hay que aprender aquí, no arroja mucha luz sobre otros sectores. Sin

³⁶Stenhouse. Op. Cit: p.30

embargo, en historia, ciencias o literatura existen gran cantidad de conceptos por conocer y, si son adecuadamente asimilados, arrojan constantemente luz sobre otros innumerables contenidos, con los cuales se amplía y profundiza nuestro conocimiento.”³⁷

En este primer punto, Stenhouse concluye explicando que una forma de conocimiento contiene estructura, e incluye procedimientos, conceptos y criterios. Siendo uno de los fines de la educación el conocimiento y el logro de un pensamiento reflexivo y crítico, sí es posible seleccionar contenidos sin pensarlos como medios dirigidos a fines cuando nos ayudan a ejemplificar procedimientos cognitivos importantes, conceptos clave y áreas o situaciones en que se aplican los criterios.

Esta es una diferencia sustancial con respecto al modelo de objetivos. Pone el énfasis educativo en procesos de pensamiento y conceptos clave que nos ayudan a profundizar nuestro conocimiento en diversas áreas. “Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la primera guerra mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están intentando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual intentan explicarlo”³⁸

Con este argumento relativo a la selección de contenidos da Stenhouse otra razón para buscar propuestas alternativas al modelo por objetivos: la distorsión de conocimiento que se provoca por traducir a objetivos conductuales, las estructuras profundas del conocimiento y el poder que esto da a escuela y maestros. Cuando la escuela filtra el conocimiento a través del análisis de objetivos, lo que hace es establecer límites arbitrarios a la especulación y define soluciones caprichosas a problemas de conocimiento no resueltos. Esto, dice el autor, traslada al profesor desde el papel de un estudiante (sujeto cognoscente) con un complejo campo de conocimiento, al de un maestro provisto de la versión de dicho campo, acordada (y limitada) por la escuela.

La segunda cuestión a la que se enfrenta Stenhouse en la determinación del modelo de proceso como alternativa es la relativa a

- *¿qué principios podrían establecerse para la selección de contenidos sin que dependan de la existencia de objetivos?*

³⁷ Peters, R. *Ethics and Education*. Allen and Unwin, Londres, 1966 Citado por Stenhouse, op. Cit., p. 128

³⁸ Stenhouse, op. Cit. p. 129

A manera de ejemplo únicamente y sin intención de que sean estos los principios, cita algunos principios definidos por Rath³⁹

- o Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en las situaciones de aprendizaje
- o Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad..
- o Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, *dentro de un nuevo contexto*, un idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido *previamente estudiado*

Además de proporcionar una alternativa distinta para la selección de contenidos, estos principios apuntan también mucho más claramente a **principios de procedimiento** de enseñanza que un inventario de objetivos. Por lo tanto, se perfila una propuesta pedagógica a la par que un diseño curricular

- o Este concepto de *principio de procedimiento* sirve de base para el siguiente argumento que maneja Stenhouse para explicar el modelo de curriculum con base en procesos. Para entenderla expone la diferencia entre una finalidad y un principio de procedimiento en un ejemplo manejado por Peters⁴⁰ relativo a la postura de dos sujetos frente a la igualdad. Un primer sujeto puede luchar por la libertad y desear abolir las diferencias de clase y rango social, o abolir instituciones como Ejército o Iglesia en las que unos hombres gozan de oportunidades para dominar a otros, etc. Para este sujeto las finalidades relativas a la igualdad dirigirían su lucha. Un segundo sujeto con la misma búsqueda puede definir un principio en el que no importa el tipo de cambio que se diera, nadie deberá ser tratado de un modo distinto a otro. Este segundo sujeto estaría definiendo un principio de procedimiento sin tener expresada ninguna finalidad particular en relación con la igualdad.

Finalmente Stenhouse analiza dos casos ilustrativos – *Man: a course of study* y *Humanities curriculum project*- para demostrar cómo puede ser formulado un curriculum en lógica distinta a la de objetivos. Su propuesta toma como guía la

³⁹ Rath, James: *Teaching without specific objectives*. Educational Leadership April . Citado en Stenhouse: op.cit p130

⁴⁰ Peters, R: *Authority, Responsibility and Education*. Allen and Unwin. Londres 1959. Citado en Stenhouse: op.cit p131

actividad del profesor de acuerdo con principios de procedimiento y con contenidos⁴¹

El primer caso, *Man: a course of study (El Hombre, un curso de estudio)* se trata de un currículum norteamericano de ciencias sociales para niños de entre 10 y 12 años de edad, en el que colaboró Stenhouse y en el que se contó con la dirección de Peter Dow y la asesoría de Jerome Bruner. El contenido del curso es, en realidad, una especulación acerca de lo humano, a través de estudios detallados del salmón, la gaviota arenquera, el babuino y los esquimales, con una constante comparación con la propia sociedad y experiencia de los alumnos. A lo largo del curso se repiten tres preguntas: *¿qué es propiamente humano en los seres humanos?, ¿cómo emprendieron ese camino? ¿cómo pueden llegar a ser más humanos?*.

La ambigüedad de las preguntas, así como el giro hacia lo valoral en la tercer pregunta, son intencionales, con el fin de que faciliten la especulación de maestro y alumno respecto de lo humano dentro de un contexto de cuestiones relativas a valores.

Este currículum planteaba la necesidad de seleccionar materiales poderosos e inteligentes. Se solicita del profesor que, con respecto al curso, se manifieste como un científico especulativo, sensible a las cuestiones de los valores, derivadas de su labor.

Este tipo de situaciones exige del profesor la toma de un rol distinto al del experto, para convertirse en otro aprendiz, ya que implica enseñar con métodos de descubrimiento e investigación, más que con instrucción. Sin embargo esto no significa que le reste responsabilidad con relación al prever, anticipar, el posible aprendizaje de sus alumnos. Lo lleva a incluir en su tarea, el deseo de aprender la naturaleza de la ciencia social, los problemas relativos a los valores que plantea y su relación con las cuestiones sobre las que se centra el curso. Una vez que ha avanzado en la estructuración de su propia comprensión respecto al tema, podrá adoptar la pedagogía del curso.

Los principios que subyacen a esta pedagogía, están expresados como finalidades pedagógicas:

1. Iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas.
2. Enseñar una metodología de investigación que les permita encontrar respuestas a sus preguntas y utilizar la estructura desarrollada en el curso y aplicarla en nuevas áreas.
3. Ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.

⁴¹ Aclara que hay que considerarlo en relación con los cambios verificados en los alumnos. Esta aclaración la hace después de haber citado a Tyler y su postura, que proponía el diseño curricular centrado en las conductas y finalidades a lograr por los alumnos.

4. Establecer discusiones en clase, para que los alumnos aprendan tanto a escuchar a otros como a exponer sus puntos de vista.
5. Legitimizar la búsqueda: es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
6. Animar a los alumnos a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
7. Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta en un recurso más que en una autoridad⁴².

Con la presentación de este caso, Stenhouse ejemplifica cómo puede un curriculum definirse centrándose en procesos más que en productos. Son dos sus elementos principales: los contenidos y los principios de procedimiento formulados a partir de la acción docente. Dado que, en este primer caso, el modelo de proceso establece una relación directa con las estructuras del conocimiento de las ciencias sociales, Stenhouse deja planteada la pregunta de si son entonces las disciplinas la única fuente de criterios relativos a proceso, y abunda en la exploración de este problema presentando el segundo caso, el curriculum de Humanities Project.

Este segundo proyecto curricular aborda cuestiones humanas controvertidas. Comparte con las disciplinas, la indeterminación de los resultados obtenidos por los estudiantes, pero no su estructura. Se diseña sobre base de procedimientos pedagógicos y no epistemológicos, es decir, no recurría a principios ni formas disciplinares de conocimiento. Centró su investigación en los aspectos técnicos relativos a desarrollar una forma de enseñanza basada en la discusión, en la que el grupo examinaba con sentido crítico los datos en el momento de discutir cuestiones bajo la dirección de un profesor. Dado que versaba sobre cuestiones controvertidas, es decir, que de hecho crean división entre los individuos,; alumnos, padres de familia, y profesores, el curso se dirigía a partir de principios democráticos, de manera que se asegurara que los profesores no utilizaran su posición de autoridad para imponer su punto de vista ni que la forma de pensar de los estudiantes fuera determinada por el proceso (no se buscaba como finalidad que los alumnos opinaran de una u otra forma sobre las cuestiones controvertidas, sino que conociera de la controversia y entendieran los aspectos implicados en ella)

La finalidad pedagógica (distinta a la de investigación) consiste en desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, actos humanos y problemas relacionados con valores controvertidos. El proyecto tenía como supuesto que el maestro es un estudiante más, es decir, él también desarrolla su comprensión. La comprensión se elige como finalidad porque nunca puede alcanzarse totalmente, siempre puede ampliarse. El grupo (alumnos y profesor) ha de asumir como parte de su tarea, el explorar la naturaleza del entendimiento.

⁴² Texto de Hanley et al, citado por Stenhouse: op. Cit 136

Al profesor se le ofrecían hipótesis surgidas de la observación de clases escolares, que se apoyaban en dos principios básicos:

- Hipótesis sobre la dinámica de los grupos (ej: como acomodar los pupitres para facilitar la discusión, llevar las discusiones de manera pausada)
- Hipótesis ligadas al contenido (ej: para comprender mejor la controversia debe escucharse con atención las opiniones y hacer preguntas para ampliar información, antes que argumentar contra los oponentes e intentar resolver las divergencias)

Como disciplina de procedimiento, desarrollaron una metodología de trabajo similar al procedimiento parlamentario (reuniones) con la diferencia de que no era un grupo que tomara decisiones, sino un grupo de aprendizaje cuya finalidad era desarrollar la comprensión.

El modelo de proceso plantea problemas en cuanto a evaluación de la labor de los estudiantes. Si bien en la práctica, puede establecerse cierta relación entre objetivos de aprendizaje y modelo de proceso, su forma lógica de mayor congruencia exigiría del profesor ser más un crítico que un evaluador. Ante estos problemas Stenhouse, maneja el concepto de autoevaluación: " La valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí criterios immanentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.

Tal evaluación no es puramente subjetiva, ya que apela a criterios públicos, pero se ocupa de difíciles enjuiciamientos y, por lo tanto, la realización variará de un profesor a otro. La evaluación crítica de la labor realizada es una actividad que pone muy claramente de manifiesto los puntos fuertes y débiles del profesor. Esto presenta problemas. Si yo, como estudiante, me fío del juicio de mi profesor, deseo más bien una crítica que una calificación. En el caso contrario, desearé más una evaluación que una crítica. En la clase no se me puede compensar de la pérdida que sufro al trabajar con un profesor de cuyo juicio no me fío. Pero puedo desear estar protegido cuando llego al examen público"⁴³

Con esta argumentación, Stenhouse trae a la reflexión una de las controversias fundamentales en el tema de la evaluación en la educación: la evaluación como enseñanza y la evaluación como obtención de título. El modelo de proceso es un modelo crítico, y no se encamina a preparar para un examen; lo cual no quiere decir que los alumnos educados en este modelo no puedan ser examinados, sino que el examen debe estar adaptado al proceso, ya que se buscan distintas finalidades. Este es un problema fuerte en nuestra sociedad, sobretodo en los niveles superiores de enseñanza, en los que es

⁴³ Stenhouse, op. cit p139

necesario “demostrar” conocimientos considerados requisitos básicos para la obtención de un título. Esto ha provocado que en muchas ocasiones se sacrifique la calidad de la enseñanza desde el punto de vista de la comprensión profunda y el pensamiento crítico, para preparar a los alumnos para aprobar evaluaciones “objetivas”.

El tema de la evaluación señala la mayor debilidad del modelo de proceso: los profesores. Sin embargo es también su mayor fuerza. Es precisamente esta una de los aportes fundamentales de Stenhouse con su modelo de curriculum. Veamos los argumentos manejados en este aspecto del análisis por el autor.

Si lo que se busca con el modelo de proceso es aumentar la comprensión, juicios críticos del profesor, en su materia, ellos deben ser capaces y disponer de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional. El maestro debe trabajar desde la investigación y perfeccionar sus procedimientos de enseñanza. El modelo por objetivos busca mejorar la enseñanza como instrucción pero no apunta a mejorar los conocimientos del profesor

Esta nueva postura teórica propone una visión alternativa de curriculum, de las formas de diseñarlo, y evaluarlo, que cambian rotundamente su papel dentro de la vida académica en las escuelas. Uno de los aspectos que más peso tiene aquí es la idea de que el curriculum no es un lineamiento ni un programa estático, sino debe desarrollarse, y que los principales responsables de hacerlo son los propios maestros.

En el modelo tradicional del curriculum (centrado en contenidos y/o guiado por objetivos) los libros de texto son la guía que determina la enseñanza, la directriz más accesible y eficaz; se renuncia a hacer del curriculum el móvil principal para la transformación de la enseñanza y de la formación del profesorado. Al criticar esta costumbre, Stenhouse nos advierte ante el hecho de que hemos dejado que sea la industria editorial la que modele las connotaciones epistemológicas, psicológicas y metodológicas del curriculum real.

Esta concepción de curriculum, a diferencia de la tradicional no enfoca primordialmente fines y productos (objetivos y evaluación) sino los procesos. Aparece como uno de sus mayores obstáculos el de transformar el concepto de curriculum en los sujetos, pasar de la idea de un curriculum basado en objetivos a uno basado en procesos. Durante mucho tiempo, los maestros y personas que han trabajado en el medio educativo han organizado y dirigido su hacer a partir del modelo por objetivos y no les es fácil trabajar sin esta guía. Preguntas como qué queremos que los alumnos aprendan, a qué objetivo final nos dirigimos, aparecen cada vez que hay que elaborar o modificar un programa. Confundimos fines y metas -que van más ligados a una intención- con objetivos, que marcan “a priori” resultados de aprendizaje y por lo mismo limitan o empobrecen el proceso de enseñanza aprendizaje. A este respecto Stenhouse nos señala:

“Es ilusorio...pretender que el profesor adopte una determinada óptica psicológica, una perspectiva educativa o un sistema metodológico si estas opciones no impregnan el propio proyecto curricular... las ideas pedagógicas se presentan con más frecuencia, como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Es decir, corren el peligro de convertirse en slogans más que en principios operativos”⁴⁴

Desarrollo Del Curriculum

Hablábamos al inicio de este capítulo, de que una de las dimensiones del curriculum es la prescriptiva. Los fines establecidos y los medios elegidos para alcanzarlos marcan de alguna manera “el deber ser” intencionado en un proyecto curricular. Aun en la concepción que Stenhouse propone el currículo es la expresión de una intención educativa. Por otro lado, el curriculum cobra vida en una realidad que supone contextos, interacciones, sujetos, y como tal, no necesariamente se ajusta a lo prescrito, a las intenciones que le dan origen. Stenhouse propone estudiar la práctica educativa, es decir el curriculum real, y a partir de ahí obtener los elementos para su desarrollo. “El desarrollo del curriculum está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. El movimiento del desarrollo del curriculum es un ataque a la separación entre la teoría y la práctica”⁴⁵

Es muy importante considerar la dimensión real del curriculum para poder desarrollar una visión cautelosa frente a las diversas teorías curriculares. Por una parte, se debe evitar considerarlas un producto ahistórico, descontextualizado de una práctica y que pueden servir para resolver cualquier problema en cualquier realidad educativa. Por otra parte, es deseable generar una sana desconfianza respecto a teorías que no incluyen la práctica como retroalimentadora –y determinante en varios sentidos- de la misma teoría.

El desarrollo curricular permite que las intenciones curriculares y la aplicación práctica del proyecto se alimenten mutuamente. Esto se debe a que los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza. De ahí se deriva la amplia participación de los maestros como planeadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, de modo tal que esta combinación de reflexión y práctica los convierta en investigadores en la acción tanto del curriculum como de sus propios procesos de enseñanza.

⁴ Por lo anteriormente expuesto se deduce que el papel del maestro frente a un curriculum considerado como un proyecto en desarrollo es radicalmente distinto al

⁴⁴Idem .p12

⁴⁵ L.Stenhouse: op cit p27

que se le asigna en un currículum diseñado con base en objetivos. El desarrollo del currículum requiere que el maestro tome el papel de un investigador. Analizará su propia práctica dentro de las condiciones del contexto particular de su escuela. Stenhouse sugiere diversas técnicas que pueden emplear los maestros para desarrollar esta tarea; desde grabar cassettes de audio o video de sus clases, invitar a otros profesores como observadores, y otras. Lo importante es que el maestro pueda plantearse preguntas e hipótesis en relación con su práctica educativa, y tenga elementos para contestarlas, todo dentro del marco de currículum.

El proceso central: enseñanza-aprendizaje

“No cabe ninguna duda de que toda propuesta curricular es tributaria de una manera de entender los procesos de aprendizaje; e inversamente, de que concepciones distintas del aprendizaje escolar dan lugar a propuestas curriculares netamente diferenciadas”⁴⁶

En el ámbito de la educación formal, ámbito del currículum, el proceso de enseñanza aprendizaje ocupa un lugar central. Todo proyecto educativo persigue metas y generalmente define caminos o estrategias para alcanzarlos. Estos caminos, estas estrategias son el marco dentro del que interactúan maestros y alumnos, en donde se da el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando un educador se enfrenta a la tarea de realizar un diseño curricular, se plantea diversas preguntas que tienen relación directa con este proceso: ¿qué se va a aprender?, ¿cómo se va a enseñar?, ¿cómo se va a evaluar?...En la base de cualquier respuesta a estas preguntas está una teoría del aprendizaje y una concepción epistemológica: el interés por explicar qué es y cómo se da el conocimiento. En este aspecto la psicología ha logrado grandes avances en el último siglo. Analizaré a continuación los aspectos centrales de las dos familias teóricas que considero que más han impactado a la enseñanza en este periodo y que tienen relación con los modelos curriculares explicados en este capítulo: las teorías asociacionistas o de condicionamiento, (estímulo-respuesta) y las mediacionales, principalmente el constructivismo.

- a) Entre las teorías asociacionistas sobresalen el condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie) y el condicionamiento operante (Skinner, Thorndike y Hull). Conciben el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso mecánico, de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por contingencias externas sobre la conducta observable; la manipulación de tales contingencias para producir la conducta deseada, es la clave de esta teoría del aprendizaje.

⁴⁶ Coll Salvador, Cesar: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, México 1997. p.177

- b) Las teorías mediacionales conciben el aprendizaje de manera radicalmente distinta que las anteriores. Consideran que en todo aprendizaje interviene la estructura interna del sujeto: "El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas"⁴⁷

Es importante entender el concepto de hombre y del origen de su conducta que soporta a estas familias teóricas así como las inferencias pedagógicas que de ellas se derivan para poder comprender porqué dan lugar a concepciones curriculares tan divergentes.

a) Teorías asociacionistas

Las teorías del condicionamiento operante suponen una concepción de hombre en la que éste es el producto de las contingencias reforzantes del medio. Skinner, en *Más allá de la libertad y la dignidad* (1972) escribe: "Es necesario abolir al hombre como esencia, como autonomía, refugio de la ignorancia antropológica de la historia para comprender la conducta compleja de cada hombre, condicionado por sus contingencias históricas"⁴⁸

Así, la conducta humana está determinada por las contingencias del medio que rodea al sujeto, las cuales actúan como reforzadores. "La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive, que como defensa del hombre autónomo".⁴⁹

De estas premisas se deriva una propuesta educativa que convierte a la educación en una simple tecnología de programación oportuna de refuerzos. Estas teorías sugieren, de acuerdo a principios de discriminación y modelado, diseccionar analíticamente las conductas que se desea que los alumnos alcancen hasta llegar a identificar las unidades operacionales más básicas. En este escenario, la enseñanza se reduce a preparar y organizar las contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de las conductas deseadas.

Si bien el conductismo ha probado su eficacia para producir determinadas respuestas o aprendizajes, como teoría de aprendizaje adolece de serias inconsistencias, sobretudo en el campo epistemológico. Al reducir sus investigaciones a las relaciones extrínsecas entre estímulo y respuesta limita su campo de estudio; sus conclusiones serán válidas únicamente para aquellas situaciones de aprendizaje en que los estímulos y respuestas observables sean el todo de la conducta. En los casos en que, la estructura cognitiva es más compleja - por el mismo aprendizaje- esta interviene en las respuestas más aún que el simple

⁴⁷ Pérez Gómez Ángel y Sacristán Gimeno: *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid 1993.p.37

⁴⁸ Skinner, citado por Pérez Gómez, A y Sacristán G op cit p 37

⁴⁹ Perez Gomez Angel , op cit p37

estímulo. Es decir, el conductismo no permite entender los fenómenos de aprendizaje en los niveles elevados del desarrollo de la persona.

La implicación que estas teorías tuvieron en el campo de la enseñanza ocasionó el desarrollo de la tecnología educativa. Esta se asentó en dos fundamentos básicos: la consideración del aprendizaje como proceso mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas y la creencia en el poder absoluto de los reforzadores aplicados convenientemente. Esto dio como resultado el auge de programas de refuerzo, enseñanza programada, máquinas de enseñar, análisis de tareas, programas de modificación de conductas, etc. Para esta postura, la responsabilidad didáctica de mayor importancia es la eficacia de la técnica en la consecución de los objetivos parciales y al ser la eficacia el fin de la acción didáctica, se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: conductas observables que puedan ser claramente evaluadas. Podemos afirmar que si bien no puede decirse que el modelo de curriculum por objetivos sea una derivación de las teorías del condicionamiento sí es compatible con ellas.

Estas teorías fueron fuertemente criticadas, no sólo por su inconsistencia epistemológica sino por su reduccionismo de base. La riqueza teleológica y axiológica de la educación no puede reducirse a un esquema de enseñanza programada a partir de estímulos para provocar respuestas.

“La secuencia mecánica de estímulos, respuestas, refuerzos, no funciona en la escuela, es un esquema demasiado simplista y no refleja la riqueza de intercambios en el aula. Estímulos y refuerzos similares provocan reacciones bien distintas e incluso contradictorias en diferentes individuos y también en los mismos sujetos en diferentes momentos, situaciones y contextos. Por otra parte, cuando funciona, se escapa al maestro/a la complejidad de los efectos secundarios no previstos y no deseados que puede provocar el condicionamiento mecánico de una respuesta o de una línea de comportamiento...Por otra parte, tampoco está claro que fuese una opción desde el punto de vista ético y pedagógico defendible ni deseable. La singularidad de la especie humana reside, precisamente, en su carácter creador, inacabado y en gran medida indeterminado. El individuo y la sociedad se van configurando evolutivamente en la medida en que se construyen”⁵⁰

b) Las teorías mediacionales

La familia de teorías mediacionales, - o cognitivas- surge como reacción a las asociacionistas; todas las teorías de esta familia, tienen en común los siguientes aspectos fundamentales:

- La importancia que le conceden a las variables internas (estructura cognitiva del sujeto)
- La conducta considerada como una totalidad

⁵⁰ Idem p.40

- o El aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

Sus inicios estuvieron en la escuela de la Gestalt (teoría de campo) que aporta la concepción de la conducta humana como un todo en el que es la estructura interna del sujeto la que, a partir de la percepción que tiene del mundo, reacciona a los estímulos provenientes del mismo. Así pues la conducta humana es una respuesta mediada por el propio sujeto.

Dentro de esta familia teórica, los mayores aportes al entendimiento del fenómeno del aprendizaje y el desarrollo se dan a partir de la psicología genético-cognitiva desarrollada por Piaget y la escuela de Ginebra, y la psicología dialéctica desarrollada por Vigotsky y la escuela soviética. Ambas vinculan el aprendizaje con el desarrollo de la persona, aunque de manera distinta.

b.1 Psicología genético-cognitiva

Para la psicología genética, el aprendizaje se da a partir del intercambio del sujeto con el medio. Los esquemas iniciales del individuo, (esquemas congénitos) se transforman con el aprendizaje a través de dos procesos: la *asimilación* – integración de los objetos de conocimiento nuevos a las estructuras viejas,- y la *acomodación* -reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Así pues, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el conocimiento se construye por la acción del individuo para adaptarse y compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

Piaget establece dos periodos sucesivos en la evolución cognitiva del individuo: el de las acciones sensoriomotrices anteriores a todo lenguaje o a toda conceptualización representativa y el de las acciones que implican pensamiento conceptualizado. Establece diferentes etapas o estadios de desarrollo en el transcurso de estos periodos: sensoriomotriz, nivel de pensamiento preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales.

En los diferentes estadios del desarrollo el aprendizaje se da a partir de las acciones del sujeto. “La actividad, pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensoriomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas. Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre”⁵¹

A partir de los aportes de esta teoría se derivan los siguientes principios didácticos:

⁵¹ Idem p.44

- El carácter constructivo y dialéctico del proceso de adquisición del conocimiento
- La actividad del individuo en el centro mismo del proceso de aprendizaje
- El lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales complejas
- La importancia del conflicto cognitivo (ruptura en el equilibrio de esquemas) como provocador del aprendizaje y del desarrollo del sujeto
- La importancia de la cooperación para el desarrollo del conocimiento (intercambio de opiniones, comunicación entre sujetos)
- Vinculación entre dimensión estructural (cognitiva) y afectiva de la conducta: “no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognitivo) determinado”⁵²

b.) Teoría del aprendizaje significativo.

Dentro de esta familia teórica y como un aporte especial al entendimiento del aprendizaje como un proceso constructivo destaca la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Este autor centra su estudio en el aprendizaje escolar, es decir el aprendizaje de “cuerpos organizados de material significativo”⁵³ Este concepto de aprendizaje pone de relieve el proceso de construcción de significados como un elemento central de proceso de enseñanza-aprendizaje. Un alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de otorgarle un significado. De hecho, y en sentido estricto también se puede “aprender” sin atribuir significado alguno, es el caso del aprendizaje memorístico o por repetición mecánica.

Ausubel aporta la idea de que, para que el aprendizaje sea significativo, debe poder relacionarse de manera no arbitraria con lo que el sujeto ya sabe. Es decir, si no podemos “asimilar un conocimiento” a un esquema previo, este carecerá de significado para nosotros.

Distingue dos dimensiones de significatividad de un material: la significatividad lógica (coherencia interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos) y significatividad psicológica (disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje; disposición que es tanto momentánea o coyuntural como permanente o estructural. Es decir, la significatividad psicológica hace referencia al componente motivacional, emocional, actitudinal presente en todo aprendizaje, que relaciona la dimensión cognitiva y afectiva de la persona).

Ausubel destaca también la importancia del sentido otorgado por el sujeto a los materiales significados en el aprendizaje. El significado que el alumno construye no depende únicamente de los conocimientos previos y su relación con el nuevo material, sino también del sentido que le atribuye a los mismos. El alumno

⁵² Piaget, Jean: “El método genético en la psicología del pensamiento”. Citado por Pérez Gómez, Ángel, op. cit. P 46

⁵³ Pérez Gómez A.,: op cit p 46

construye significados al mismo tiempo que le da un sentido a lo que aprende. El sentido se genera por la percepción que el alumno tiene de una actividad concreta de aprendizaje, implica una relación experiencial. El sentido otorgado por un alumno a cierto material no es necesariamente coincidente con el que le atribuyen otros alumnos o el profesor; una misma tarea puede tener gran significancia para un alumno y ser tomada superficialmente por otros.

Este autor asocia de manera indisoluble el aprendizaje y el desarrollo de la persona. Su teoría repercute directamente en el campo de la didáctica. Dado que los materiales de conocimiento pueden ser “significados de muy diversas maneras por los distintos sujetos, de acuerdo a sus estructuras cognitivas y psicológicas propias, la planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura de los individuos que realizarán las actividades de aprendizaje. Es también importante para la didáctica el tomar en cuenta el grado de significación. La mayoría de las veces un aprendizaje no significa lo mismo para maestro o para alumno. Por lo general, el maestro lo tiene en mayor extensión y la enseñanza deberá procurar que el alumno aprenda con el mayor grado de significatividad posible.

b.3 Psicología dialéctica.

Para la escuela soviética de la psicología dialéctica, el aprendizaje es también un proceso constructivo en relación dialéctica con el desarrollo. Concibe el desarrollo como resultado del intercambio entre información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido. Al igual que para Ausubel, para Vigotsky –principal representante de la escuela soviética-, el estado de desarrollo de la estructura del sujeto tiene un papel central en el aprendizaje. Para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje es necesario determinar el nivel de desarrollo del sujeto alcanzado en función de las experiencias previas. Sin embargo, Vigotsky hace énfasis en la dimensión social, al asentar que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. “La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la *interacción* –plano intersubjetivo- se llega a la *internalización* –plano interpsicológico-.⁵⁴ .

Para este autor, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable sino un intervalo amplio y flexible. Aporta el concepto de *área de desarrollo potencial* o *zona de desarrollo próximo* que es el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Esta zona de desarrollo potencial es resultado del aprendizaje y abarca desde la capacidad que tiene el sujeto de una actividad independiente, hasta su capacidad imitativa. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo de un sujeto, determinado por su capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración de un par más capacitado.

⁵⁴ Vigotsky y teorías sobre el aprendizaje. WWW.didacticahistoria.com/psic/psic06.htm Pag1

En la teoría del aprendizaje desarrollada por Vigotsky el concepto de mediador es un concepto clave. El individuo se adapta al entorno no de manera pasiva, sino activamente, a partir de la interacción del sujeto con el entorno. El desarrollo de la estructura cognoscitiva es concebido como producto de dos modalidades de esta interacción: la exposición directa a fuentes de estímulo y el aprendizaje mediado.

El aprendizaje mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. De esta forma, son tres los elementos de una interacción mediada: el receptor, el estímulo y el mediador. Llevado al plano didáctico, esto podría traducirse como mediar para enseñar a aprender (donde el docente es un agente mediador). “Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá de aquí y ahora en el tiempo y en el espacio⁵⁵

Vigotsky reconoce dos tipos de instrumentos mediadores: las herramientas y los signos. Las herramientas se dirigen a los objetos físicos, mientras los signos permiten organizar el pensamiento, no modifican materialmente un estímulo, sino que modifican a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de la persona con su entorno.

Dos son las divergencias principales que esta teoría tiene con la psicología genética de la escuela de Ginebra: la concepción dialéctica de aprendizaje y desarrollo por un lado, y los elementos responsables de la formación de las estructuras formales de la mente por otro.

Para la escuela soviética, la concepción piagetiana de los estadios de desarrollo es más una descripción que una explicación del desarrollo cognitivo de la persona. Este no se da por etapas marcadas de forma fija y en relación con la edad, sino que la evolución depende de los aprendizajes que los sujetos logran dominar.

Por otra parte, esta escuela considera que no son tanto la actividad y coordinación de las acciones que realiza un individuo las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, sino la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. “Las conquistas históricas de la humanidad que se transmiten de generación en generación no sólo implican contenidos, conocimientos de la realidad espacio temporal o cultural, también suponen formas, estrategias modelos de conocimiento, de investigación de relación..., que el individuo capta, asimila, práctica. Por ello, la psicología soviética resalta el valor de la instrucción, la

⁵⁵ Idem p.2

transmisión educativa, la actividad tutorizada, que a la actividad experimental del niño por sí solo.⁵⁶

El concepto de hombre que está en la base de esta familia teórica, es muy distinto del que da pie a las teorías asociacionistas. No es un ser que se forje mecánicamente a partir de las respuestas a los estímulos externos. Es un ser con capacidades cognitivas y afectivas que le permiten evolucionar a partir de una respuesta mediada en la interacción con el mundo.

Enseñanza-aprendizaje y curriculum

Es necesario detenemos a valorar las implicaciones que las teorías de aprendizaje tienen en el diseño curricular. Para ello, es importante recordar que, al contrario que muchos otros de los aprendizajes de la persona, que se encuentran determinados por las circunstancias de la vida, los contenidos de aprendizaje escolar son determinados por el curriculum. Esta es la razón por la que Scribner y Cole⁵⁷ definen el aprendizaje escolar como un aprendizaje fuera de contexto, dado que se produce al margen de donde tiene lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Son, precisamente, el curriculum y la escuela los elementos que le dan contexto.

Las teorías psicológicas aquí resumidas intentan explicar el fenómeno del aprendizaje. Frente a ellas, la teoría y la práctica educativa se proponen además debatir las intenciones, proponer, experimentar y evaluar formas de abordar la formación de los educandos. Cuando un curriculum se plantea como un proyecto formativo debe cuestionarse seriamente sobre este fenómeno dado que, el curriculum no puede agotarse en definir intenciones y seleccionar contenidos. De hecho, no cualquier modelo curricular responde a una teoría de aprendizaje determinada. Para responder a las preguntas de qué se va a aprender, cómo se va a enseñar, cómo se va a evaluar, etc es necesario tener definidos los conceptos y principios pedagógicos que den marco para las respuestas a esas preguntas.

Cuando hablamos de modos de abordar la formación de los alumnos, hablamos de modelos de enseñanza que, necesariamente, se sustentan en concepciones de aprendizaje determinadas. El proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar supone actores: maestro, alumnos, escenarios, métodos y recursos. La concepción de aprendizaje y de enseñanza que le dé base, dará también el marco para definición y la interacción de estos elementos. Este es uno de los elementos en donde encontramos mayor divergencia en las dos familias teóricas aquí analizadas.

Para el conductismo, el papel del maestro se reduce a prepara y organizar y aplicar los estímulos que faciliten la adquisición de las conductas deseadas y

⁵⁶ Perez-Gomez: op cit 50

⁵⁷ Scribner y Cole: *Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. Infancia y aprendizaje* No. 17. 1982. Citado por Pérez Gómez, Angel: op. Cit. P59

posteriormente a analizar el nivel en el objetivo fue logrado. Los alumnos son vistos como los sujetos a quienes se guiará a través de este sometimiento a estímulos externos, a la adquisición de conductas determinadas. Su papel activo se reduce a cumplir con las tareas que dichos estímulos prevean y no hay interés ni forma de valorar la actuación particular debida al estado de desarrollo de su estructura interna.

Si el aprendizaje se concibe como proceso construido por el sujeto, la actividad del alumno, su interacción con el objeto de conocimiento deberá ser la pieza clave del proceso formativo. La enseñanza pretenderá incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones necesarias para desarrollar sus esquemas cognitivos. Se deduce entonces que el papel del alumno en el proceso formativo supone una dinámica de interacción constante con los objetos de conocimiento, en esta interacción, tiene lugar los procesos de asimilación y acomodación que llevarán al sujeto a evolucionar en su desarrollo cognitivo. El aprendizaje no es entonces un resultado directo de las acciones realizadas por el maestro, sino de la actividad del alumno. El maestro será un guía o facilitador en este proceso, Sin embargo es importante subrayar que no por eso su actividad será menos importante. Tendrá como responsabilidad diseñar los contextos, los escenarios de aprendizaje en los que el alumno se enfrente ante conflictos que sirvan como detonadores del proceso de aprendizaje, sus acciones tenderán a contribuir a que el alumno desarrolle su capacidad de realizar aprendizajes significativos, que "aprenda a aprender".

B) Aportes de la investigación participativa al estudio del curriculum

“Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola.”

L. Stenhouse

Durante el siglo XX surge en el pensamiento científico un nuevo paradigma metodológico, el paradigma cualitativo o interpretativo. Hasta principios de ese siglo, se le daba el carácter de científico, únicamente al conocimiento generado a partir del llamado “método científico” derivado de las ciencias naturales. Este paradigma metodológico se enmarca dentro de la perspectiva positivista. El positivismo, teoría filosófica desarrollada por Augusto Comte en el siglo XVIII, influyó en la forma en que las ciencias sociales se acercaban al conocimiento. Los positivistas buscan explicar los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Se valora el conocimiento “objetivo” y para lograrlo, el sujeto cognoscente debe aislarse con respecto a su objeto de estudio. Para Comte la ciencia es ante todo experimental, parte de los hechos particulares pero busca llegar a *hechos generales*, es decir leyes, principios generales y estadísticos que puedan ser verificables. Estos son para Comte, los hechos positivos. En su obra *Curso de filosofía positiva* la ciencia se concibe como un constante progreso, progreso que consiste en llegar a leyes cada vez más universales, de tal manera que la representación del mundo sea cada vez más perfecta, aunque nunca llegue a ser del todo completa”⁵⁸

El desarrollo del conocimiento en el campo de la educación también fue fuertemente influenciado por este paradigma. De esa época son las investigaciones de proceso-producto, el auge de los estudios en laboratorios tipo cámara de Gessel, los test destinados a medir capacidades, conocimientos, etc. En todas ellas, el investigador planteaba hipótesis tratando de llegar a explicaciones causales de los fenómenos y procesos, a partir de observaciones que minimizaran su presencia o interacción en el campo observado.

Durante el siglo XX y como resultado del desarrollo e influencia de las teorías filosóficas de la fenomenología y la hermenéutica, así como de las concepciones de la ciencia derivadas de la física, surge este nuevo paradigma de la ciencia, el paradigma cualitativo que imprime un fuerte impulso a las ciencias sociales.

Husserl (1859 1938) desarrolla la Fenomenología como resultado de sus críticas al positivismo. Él plantea que la filosofía, para renovarse, debe regresar a “las cosas mismas”. Para Husserl “el fenómeno “es todo aquello que se ofrece a nuestra conciencia y la actitud fenomenológica es la del puro espectador. “El error de los filósofos ha consistido, según Husserl en aceptar toda suerte de hipótesis, en proceder, como diría descartes, con prevención, es decir, con prejuicios. La primera actitud del fenomenólogo es la supresión de todas las presuposiciones. El método fenomenológico

⁵⁸ XIRAU, Ramón: *Introducción a la Filosofía*. UNAM, México 1971 p 320

no será primeramente explicativo, sino descriptivo. Ante aquello que se da a la conciencia, la actitud del fenomenólogo será la del analista puro, que olvida todas las interpretaciones anteriores y ve las cosas cara a cara.”⁵⁹

A partir de los aportes de la fenomenología surge la hermenéutica, desarrollada en nuestro siglo por diversos autores entre los que destacan Heidegger y Gadamer. Heidegger, quien fue discípulo de Husserl defiende, como su maestro, la importancia de analizar los fenómenos desde su contextos (*ir a las cosas mismas*), sin embargo introduce el concepto de hermenéutica (interpretación). No se contenta con la descripción de los fenómenos sino que, a través de la interpretación, busca conocer sus condiciones de posibilidad, es decir, qué los hace posibles.

Además de estas dos posturas filosóficas, en el surgimiento del paradigma cualitativo de investigación influyen los avances en las ciencias naturales, particularmente física y biología que marcan el surgimiento de una nueva epistemología en estas ciencias. “La situación es tal, que incluso entre estos científicos, llegan a cuestionar la objetividad de las ciencias, de modo que se encuentran trabajando intensamente en la imaginación de otras metodologías y en la creación de nuevas técnicas. Se enfrentan a un dilema: o renuncian a la creencia de una verdad total o renuncian al conocimiento objetivo de la realidad”⁶⁰

El paradigma cualitativo o interpretativo de investigación, abriga distintos métodos o tipos de estudio como son: los estudios etnográficos, análisis de casos, interaccionismo simbólico y observación participante. Algunos autores⁶¹ han optado por denominarlo también como paradigma interpretativo dado que el aspecto clave de esta familia de investigación es el interés por descubrir el significado humano de la vida social y su interpretación y exposición hecha por el que investiga.

Si bien este paradigma metodológico se sirve de técnicas tan antiguas como la observación descriptiva y la entrevista a profundidad en su historia más reciente se encuentran hacia finales del siglo xix y principios del xx en que aparecen estudios de campo y etnográficos hechos por sociólogos y antropólogos fundamentalmente (Boas, Malinowski, Le Play). Su surgimiento causó fuertes polémicas entre los defensores del paradigma cuantitativo-positivista, para quienes la ciencia para serlo, debía reunir dos características: objetividad⁶² y apego a método científico. Actualmente este debate ha sido superado, aceptándose ambos paradigmas no únicamente como válidos, sino además, complementarios.

⁵⁹ Idem , p 378

⁶⁰ SÁNCHEZ PUENTES Ricardo en la presentación a: *Algunas consideraciones sobre la investigación en educación* de Filloux Jean Claude., en DUCOING Y LANDESMANN: *Las nuevas formas de Investigación en educación*. Editado por Universidad Autónoma de Hidalgo y Embajada de Francia en México. México 1993 p 37

⁶¹ González Martínez Luis: *Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa*. Sinectica, revista de Ciencias de la Educación del ITESO No 3 julio-diciembre 1993 p2

⁶² La objetividad exigía un distanciamiento del investigador con respecto a su objeto de estudio. Se pretendía minimizar o evitar la influencia o impacto del sujeto cognoscente en su objeto de conocimiento

Para lograr un mejor entendimiento de los postulados del paradigma cualitativo, revisemos algunas de sus características más importantes⁶³

- La investigación cualitativa es inductiva, los investigadores llegan a conceptos e intelecciones a partir de pautas que dan los datos que recogen; al contrario del esquema cuantitativo en que recogen los datos para evaluar hipótesis
- El investigador “ve” al escenario y las personas desde una perspectiva holística, es decir, estos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo dinámico.
- El investigador cualitativo es sensible al efecto que él mismo provoca en los sujetos que son objeto de su investigación.
- Tratan de comprender a las personas y los fenómenos dentro del marco de referencia de ellas mismas
- No formula hipótesis, sino que “suspende” o aparta sus propias perspectivas, puntos de vista o predisposiciones
- No busca una verdad sino la comprensión detallada de la perspectiva de las otras personas. Para él, todas las perspectivas son valiosas
- Dan énfasis a la validez de su investigación. La validez se refiere a la correlación ente los datos obtenidos y lo que la gente realmente dice o hace (los investigadores cuantitativos subrayan la confiabilidad y reproductibilidad de la investigación).

El esfuerzo del investigador cualitativo está puesto entonces en entender los fenómenos dentro de su contexto, desde la percepción que de ellos tienen sus actores.

Esta perspectiva metodológica ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la investigación y la teoría educativas. Se paso de modelos predominantemente proceso-producto, y estudios de laboratorio al estudio de los procesos y los fenómenos educativos dentro de sus contextos particulares y tratando de descubrir el punto de vista que de ellos tiene sus actores.

La investigación cualitativa aplicada al estudio del curriculum ha favorecido el surgimiento de nuevas concepciones teóricas y ha ampliado los horizontes de acción de educadores y maestros frente al curriculum. El curriculum deja de ser meramente la norma que el maestro debe seguir y cuyos resultados se miden para ver eficiencia de sus planteamientos. Tanto maestros como alumnos, actores fundamentales del curriculum son focos centrales de la investigación sobre curriculum y en ella se enfatizarán los significados y sentidos que estos construyen sobre el mismo y las acciones que a partir de estos significados realizan.

Este es el principal aporte que recibe la educación del esquema cualitativo: recupera un informante clave para el análisis y comprensión de la práctica educativa; ya no será un observador distante en busca de resultados objetivos quien aporte los elementos para entender los fenómenos de la educación y aporte los conceptos fundamentales

⁶³ Ver: Taylor y Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Barcelona 1997 pp120 a 23.

para la teoría, sino el propio maestro. Con esta perspectiva de investigación surge entonces el interés por que sea el maestro quien recupere e interprete su práctica educativa con el fin de que pueda transformarla.

C) La reflexión sobre la práctica educativa como herramienta transformadora

Hasta la época de los años 70's la forma de investigación más común de la docencia, de lo que sucedía en las aulas, eran los estudios tipo proceso-producto, cuyo fin era encontrar las regularidades observables en el trabajo del docente para descubrir si existía alguna relación entre las acciones del profesor y los resultados de aprendizaje, medidos a través de exámenes. Los resultados de las observaciones se trabajaban estadísticamente para derivar cuáles eran las acciones docentes más efectivas; y las conclusiones los llevaban a decidir qué tipos de acciones debía aplicar un profesor para llevar a sus alumnos al éxito en el aprendizaje. La gran debilidad que tiene este modelo de investigación es que, de la correlación que encuentra entre acciones y resultados de una tarea en diversos sujetos estudiados, deriva una noción de causa, cuando una correlación no necesariamente indica causa. Al centrar la causa del aprendizaje en las acciones del profesor, se desatendían las acciones del alumno, principal causa del aprendizaje.

Los resultados a los que llegaba este tipo de investigación, se utilizaban en cursos para formación de profesores a partir de "técnicas eficaces" para la enseñanza. Es importante resaltar que, tras este modelo de investigación y de su aplicación en cursos de formación docente, descansa una concepción del profesor como agente activo que administra determinados tratamientos (métodos docentes) a objetos pasivos (alumnos) con el fin de lograr determinados resultados preconcebidos /objetivos⁶⁴

Otra de las grandes debilidades de los estudios del tipo "proceso-producto", es que consideran la posibilidad de generalizar resultados. Desde el momento en que de sus investigaciones derivan técnicas docentes, están abstrayendo, minimizando absolutamente la influencia del contexto en el hecho educativo.

- Es a finales del siglo pasado (xx), a partir del desarrollo y aportes de la investigación cualitativa en educación, que comienza a utilizarse la recuperación de la práctica educativa como una estrategia para posibilitar a los docentes el análisis de los modos y resultados de su hacer educativo (su propia práctica educativa). En el surgimiento de este movimiento, influyó la tendencia marcada por el currículo concebido como proceso, dado que este modelo, como vimos en el primer apartado de este marco teórico, basa el desarrollo curricular en los profesores, partiendo de la investigación sobre su práctica.

Entendemos la práctica educativa como la acción intencionada de los profesores, dentro de un contexto y que tiene como fin educar. Esta concepción abarca el concepto de práctica docente, que refiere al actuar del profesor en la enseñanza y refiere a contextos de aula, taller, o espacios específicos y a la interacción con alumnos. Así pues cuando hablamos de práctica educativa estamos hablando de un fenómeno que implica acciones, contextos y sujetos. La característica central de la propuesta de la recuperación de la práctica es que el propio profesor es quien debe investigar sobre su práctica para transformarla y como método propone la investigación-acción.

⁶⁴ Elliott, John: *La investigación acción en educación*. Ed. Morata. Madrid 1997.p.193

La investigación-acción aplicada al estudio de la docencia tiene un enfoque absolutamente distinto del modelo proceso-producto. Su intención es comprender las situaciones concretas que se producen en el contexto de la clase. Este tipo de investigación surge en la docencia asociada al movimiento de desarrollo curricular. (fines de los 60 y principios de los 70) "En lugar de centrarse en problemas técnicos de selección de medios causalmente eficaces para lograr determinados resultados preespecificados, considera los problemas como la tentativa de conseguir determinada calidad de comunicación con los alumnos acerca de las cuestiones planeadas por las tareas de aprendizaje. Se consideraba la enseñanza como una forma de acción comunicativa, en vez de instrumental."⁶⁵

Las situaciones docentes se estudian en este esquema como casos, es decir, sus resultados no son generalizables. Sin embargo, el análisis comparativo de casos puede ayudar a encontrar situaciones similares y los maestros pueden compartir sus hallazgos, con la intención de comprender su práctica. Si bien no llega a establecer reglas generales, lo que sí permite este modelo, a través de la comparación de resultados y la comprensión de los fenómenos, es establecer hipótesis que los maestros pueden utilizar para ampliar la comprensión de la práctica docente.

Elliot propone la investigación-acción ya que ese modelo posibilita al profesor analizar aspectos de su práctica educativa que considere problemáticos o susceptibles de cambio, se relaciona con los problemas cotidianos del profesor, problemas prácticos, y no con problemas teóricos "definidos por expertos". La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los actores de la situación: profesores, alumnos, coordinadores, director. Y esta situación permite, además que la explicación de que sucede sea con el mismo lenguaje utilizado por ellos.

Este movimiento propone que la transformación de la práctica educativa, con el fin de mejorar su calidad, debe partir no de teorías o modelos ajenos al maestro, sino del análisis profundo de su práctica. Se opone a la corriente técnica en la que el profesor no es más que el que ejecuta un proyecto diseñado por un experto. El profesor aquí no es solamente un ejecutor o bien un "objeto" investigado, sino es un sujeto que participa activamente en la investigación.

Por lo general el proceso de análisis de la práctica educativa se desarrolla en grupos de profesores auxiliados por un guía o facilitador. Para poder hacer el análisis la práctica docente, el primer requisito es "tenerla", capturarla, es por eso que se habla de "recuperar" la práctica. Para este primer paso se utilizan diversas técnicas como por ejemplo: tomar grabación del profesor y alumnos en la clase (audio o video), observación directa y exhaustiva (registro de) por parte de un tercer sujeto (observador), entrevistas abiertas sobre su práctica, grupos de análisis ayudados por un facilitador, etc.

Estos registros son materia para análisis crítico. Cuando se hace el registro con fines de investigación se procesan siguiendo cuatro grandes fases de sistematización:

⁶⁵ Elliot, John: op cit p 197

conceptualización, categorización, organización de la información y estructuración. La práctica recuperada permite realizar procesos individuales o grupales de reflexión y acción encaminados a transformarla. No hay que olvidar que la intención última de esta estrategia es la de mejorar el hacer docente a partir de lo que se da como hecho y no de lo que dicta la teoría. Una característica esencial de este tipo de estudios es que se hacen con la participación del profesor y con la intención de regresarle los resultados para que, después de una reflexión sobre la propia práctica, con o hasta sin ayuda de la teoría, pueda transformarla. En el proceso de análisis del 'hacer' del docente, surgen y se someten a análisis también las creencias o supuestos que le dan base.

El proceso de sistematización implica que se respete la perspectiva del sujeto estudiado y requiere que se tome distancia del fenómeno analizado u observado. Con el fin de reducir el riesgo de subjetividad y que la práctica analizada sea ideal y no real es que se recomienda trabajar con un observador externo e imparcial que ayude al maestro. Los procedimientos de recuperación de las prácticas docentes pueden tener diferentes modalidades entre las que podemos mencionar:

- observación directa de prácticas docentes en el aula,
- uso de cuestionarios abiertos, aplicados a maestros sobre asuntos relacionados con su práctica,
- procesos de análisis en grupos de maestros con ayuda de facilitador,
- análisis sobre audio o videograbación de clases,
- discusión en grupos sobre problemas relevantes de la práctica con el fin de proponer soluciones alternativas.

Este movimiento también ha despertado reacciones críticas, que es importante revisar. La primera de ellas proviene del enfoque cuantitativo de investigación educativa que cuestiona la "objetividad" de los hallazgos por ser el investigador (el maestro) el objeto y sujeto del proceso de investigación. Ante este peligro es que se recomienda rigor en el procedimiento de análisis para someter los datos a los diferentes pasos de un proceso de sistematización: conceptualización, categorización, organización y estructuración..

El Dr. Luis González Martínez propone un esquema básico para facilitar la recuperación de la práctica docente. El esquema toma como elementos básicos para el análisis, el discurso (oral y escrito), las relaciones (organización) y la acción (práctica)

"Estos tres elementos claves, interactúan entre sí de ordinario en forma congruente, de modo tal que el análisis de ellos, recuperados por medio de registros de lo que dice el maestro en el aula o expresa en forma escrita, al igual que el registro de observaciones de cómo organiza el maestro sus relaciones con los estudiantes en una situación educativa dada en el salón de clases, nos permitan dilucidar los supuestos que determinan la acción del docente, es decir, su práctica concreta"⁶⁶

⁶⁶ González Martínez Luis: Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación en educación. Revista Sinéctica No. 2 enero-junio 1993. ITESO 1993 p27.

Cuando el maestro logra comprender su práctica a partir de sus acciones y la relación con sus supuestos, puede iniciar un proceso de acción-reflexión-acción, que redunde en la transformación intencionada de su propia práctica.

Poniendo el proceso a de manera esquemática podríamos señalar los siguientes pasos:

1. Una práctica educativa por analizar,
2. Un proceso de recuperación,
3. Un proceso de reflexión individual o grupal para enriquecer y mejorar la práctica y
4. Una nueva práctica que permita reiniciar un proceso de acción-reflexión-acción

Como puede deducirse, todo este esfuerzo de investigación no dará resultados esperados si no se llega a la etapa de reflexión y reconstrucción con los maestros. El esfuerzo que realizan aquí los involucrados, investigador, docente y demás sujetos implicados deberá resultar en una transformación de su práctica en vistas a enriquecerla.

John Elliot, al relatar una experiencia de investigación - acción tendiente al desarrollo curricular a partir del análisis que los profesores hacían de su propia práctica nos describe:

“Organizamos las ‘teorías’ del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en asambleas y reuniones celebradas en la sala de profesores, a partir de nuestros intentos para lograr cambios en un determinado conjunto de circunstancias y no de nuestra formación profesional en las universidades y centros superiores de educación. No eran aplicaciones de la teoría educativa aprendida en el mundo académico, sino producciones teóricas derivadas de las tentativas para cambiar la práctica curricular en la escuela. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones efectuadas a partir de ella.”⁶⁷

Es con base en las razones anteriores que en este estudio me refiero a la recuperación de la práctica y la reflexión sobre ella, como un medio que permite el desarrollo del curriculum y propicia la formación del docente.

⁶⁷ELLIOTT, John: El cambio educativo desde la investigación -acción. Madrid. Edit. Morata, 1993 p18

D) La formación de docentes vista desde la perspectiva crítica y las metodologías participativas

Quien haya tenido la oportunidad de dar cursos de didáctica a profesores, puede entender la dificultad que significa para un profesionalista de disciplinas ajenas a la educación, darle sentido a la teoría educativa. Podríamos decir que el sentir general es que "en teoría, funciona". Los maestros acuden a cursos -cortos o largos- y sin embargo su práctica docente permanece sin modificación substancial.

Dentro de la nueva teoría curricular, la formación de los maestros aparece como una vertiente del mismo curriculum en desarrollo. Los maestros al retomar su práctica y reflexionar sobre ella con el fin de proponer cambios a su hacer educativo, entran necesariamente en un proceso de formación que le da sentido muy fácilmente a la teoría educativa dado que queda inmediatamente referida a su experiencia. Con relación a este tema, Gimeno Sacristán menciona "Es, pues, una forma de trabajo y de colaboración la que plantea el concepto de *curriculum* como proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de moldear su propia práctica y de teóricos que pretendan ayudar a la educación con sus elaboraciones descomprometidas y separadas de la propia dinámica de la acción de la enseñanza en el contexto real en que se desenvuelve"⁶⁸

La principal característica de esta corriente es el nuevo papel que le da a la teoría. No plantea el "aprender" teorías y técnicas para después aplicarlas en el salón de clases, sino que, considera importante revisar la propia práctica y que de ella surjan las contradicciones, los puntos a analizar. Se busca que el maestro pueda plantearse hipótesis sobre su hacer educativo, y pueda corroborarlas en la práctica, de manera que no únicamente amplíe sus conocimientos sobre educación y enseñanza sino que se conozca a si mismo como docente y pueda darle sentido a la teoría así como construir el mismo los conceptos que le ayuden a comprender y transformar su práctica educativa.

Haciendo un análisis sobre las funciones de la teoría, Wilfred Carr dice que en el pensamiento occidental hay dos diferentes formas de entender la teoría: una de ellas está fuertemente anclada en el positivismo desde donde se concibe la teoría como una generalización, conjunto de principios, o cuerpo de saberes explicativos que pueden utilizarse para "prever, controlar y dominar el mundo"⁶⁹. Desde este punto de vista, la importancia de una teoría radica en las posibilidades que ofrezca su aplicación en la práctica.

La segunda concepción de teoría que cita Carr, tiene sus orígenes en la filosofía griega, es la teoría cuyo fin es comprender, comprendernos a nosotros mismos y a

⁶⁸ Gimeno Sacristán en el prólogo a *Investigación y Desarrollo del Curriculum* de L Stenhouse. p 11

⁶⁹ Carr, Wilfred: *Una teoría para la educación*. Ed. Morata Madrid 1999 p14

nuestro mundo. Es la teoría que se construye dialécticamente por la interacción del hombre con su mundo y con otros hombres. “Entendido de este modo, el cometido de la teoría no consiste en transformar el mundo, sino en transformar al teórico: iluminar los conceptos y supuestos básicos sobre los que se erige la comprensión del sentido común de la vida cotidiana”⁷⁰ De esta teoría no se espera un cuerpo de saberes objetivos para poder ser aplicados –en nuestro caso, en la práctica educativa, sino que se espera una reflexión profunda y constante sobre la práctica que permita construir los conceptos, principios, teorías que nos ayuden a entenderla y mejorarla.

Dentro del pensamiento científico contemporáneo coexisten diversas formas de entender la teoría y la ciencia que tiene referencia con alguna de estas dos grandes concepciones filosóficas.

La importancia de la teoría para la comprensión de la práctica y viceversa, es magistralmente explicado por Muguerza cuando dice: “Cuando Kepler y Tycho Brahe veían salir juntos el sol desde las colinas de los alrededores de Praga, no veían lo mismo... puesto que para uno el sol estaba fijo y era la Tierra la que se movía, mientras que para el otro, ocurría justamente lo contrario”⁷¹

El punto de diferencia fundamental entre los cursos de formación de docentes, encaminados a aprender teorías y técnicas hechas y demostradas, y una formación entendida como un proceso de reflexión encaminado a la teorización para la autotransformación radica precisamente en la forma de acercarse a la teoría y su construcción.

Este enfoque educativo y de formación docente se enmarca dentro de la corriente conocida como pedagogía crítica. Para entender los planteamientos de la pedagogía crítica y la didáctica crítica es importante hacer una revisión de sus orígenes filosóficos. Por teoría crítica se conoce a la herencia del trabajo que desarrollaron a principios del siglo xx los filósofos de la Escuela de Frankfurt⁷² entre ellos Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas.

Los filósofos de la Escuela de Frankfurt niegan la eficacia del capitalismo occidental y del socialismo histórico, tal como se han llevado a la práctica, e inauguran una nueva corriente “neomarxista” que supone una fuerte crítica a la tradición científica occidental derivada de la ilustración. Para los filósofos de la primera generación de la escuela de Frankfurt, la razón y el progreso como un camino lineal, no son ya valores sustanciales como lo fueron para el modernismo; su ineficacia como posibilidad de liberación para las sociedades del momento fue demostrada.

⁷⁰ Carr, W: Op. cit. p. 15

⁷¹ Muguerza, J: *La teoría de las revoluciones científicas en Lakatos y Musgrave*, 1975, citado en: Contreras Domingo, José: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal Ediciones, Barcelona 1994. p.103

⁷² Se conoce como Escuela de Frankfurt a la escuela de pensamiento que surgió en Alemania a principios de siglo (originalmente dentro del Instituto para la Investigación Social, en la ciudad de Frankfurt). Si bien inicia siendo un pensamiento marxista, después se separa de sus planteamientos ortodoxos y desarrolla una fuerte reacción al positivismo y a las posturas modernistas en general.

“El detonante fueron los hechos, como siempre ocurre. Mucha promesa, mucha razón, mucho eslogan, ...muchos himnos, mucha lógica deductiva, mucha moral. Pero, resulta que de una primera guerra mundial, Europa no sabe “deducir lógicamente” que la violencia no arregla las cosas. Por el contrario, si muchos fueron los muertos de 1914 a 1918, más fueron las masacres de la segunda gran Guerra mundial. Genocidio judío...Hiroshima...Actual guerra de los Balcanes, Vietnam, Golfo Pérsico, desastre de Chernobyl. Todo en nombre de los ideales mantenidos por los líderes del momento...Junto a la violencia física, la violencia estructural causante de desigualdades, “terceros mundos”, grandes zonas geográficas sin comida, sin vivienda, sin saber leer ni escribir, ¿Qué pasa?, se preguntaron la gente de la calle y ciertos intelectuales que constataban la existencia de una razón sin justicia...”⁷³

Dentro de la Escuela de Frankfurt surgieron diversas críticas al pensamiento hegemónico y fundamentalmente a los planteamientos del modernismo. Marx había propuesto un modelo de sociedad distinto que busca terminar con la histórica lucha de clases. Sin embargo su modelo no logra separarse de los planteamientos uniformistas del modernismo, las grandes teorías.

Bajo la influencia de Heidegger, y los primeros filósofos posmodernos se recrudece la crítica al modernismo. Ya no se cree en la Razón, sino en muchas razones, se desprecian los totalitarismos, las uniformidades y los valores únicos.

“Los posmodernos, temerosos de nuevos totalitarismos, destrucciones, coerciones, uniformidades y valores últimos, abandonan la razón fuerte y se adhieren al pensamiento débil, a la experiencia de lo cotidiano, al placer, a la estética, a la pluralidad y a la heterogeneidad de la vida”⁷⁴

Dentro de la escuela de Frankfurt, es el pensamiento de Habermas uno de los que más impactaron en el surgimiento de la pedagogía crítica Habermas, se sitúa al igual que sus predecesores contra el modernismo, pero no comparte del todo la visión de los primeros filósofos posmodernos. Se opone al tipo de racionalidad desarrollada por el modernismo por ser una racionalidad unidimensional y mutilada, una racionalidad instrumental. Postula la necesidad de una racionalidad comunicativa, capaz de generar consenso a través del diálogo, del discurso argumentado.

Habermas, construye a partir de la teoría crítica de sus maestros y la replantea; aboga por la razón, pero no por la razón instrumental, o teleológica del modernismo sino por una razón comunicativa como medio para la emancipación.

Frente al positivismo y sus modelos hipotético-deductivos, Habermas opone el pensamiento dialéctico. Considera que el saber es mediado por las categorías del entendimiento; por lo tanto no existe para él un conocimiento adquirido por

⁷³ Rodríguez Rojo, Martín: *Hacia una didáctica crítica*. Ed. La Muralla, Madrid 1997. p20

⁷⁴ Rodríguez Rojo, Martín: Op cit. P 21

comprobaciones experimentales aisladas e independientes del sujeto. "La investigación no está al margen del contexto, sino incluida en él. La teoría y la práctica no son independientes una de la otra, sino que constituyen un proceso interdependiente. No es la observación quien construye la teoría, sino las teorías quienes dirigen la observación. Las hipótesis son ya teorías implícitas en el sujeto y todo el proceso investigador, desde la recogida de datos hasta las conclusiones, va a estar supeditado y condicionado a la teoría subyacente en la conciencia del investigador"⁷⁵

Ante la explicación funcionalista de la sociedad como un sistema compuesto por estructuras económicas y sociopolíticas que se rigen por leyes e instituciones, Habermas añade un enfoque fenomenológico, subjetivo y personal, el mundo interior:

"Y, en efecto, las relaciones que se dan entre los sujetos de una comunidad, presuponen la intercomunicación y la referencia a un mundo íntimo, subjetivo, formado por convicciones de fondo, más o menos profundas, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas, sin probar, aunque sentidas y vividas. El sujeto se aferra a estas ideas preconcebidas, desde ellas habla y siente, se expresa y dialoga. Nada ni nadie puede arrebatarse al hombre esos convencimientos, admitidos sin pruebas ni argumentos, esos prejuicios o estereotipos desde donde el individuo interpreta, quiérase o no, las órdenes dimanadas de la sociedad como sistema. Esta relación entre sistema y mundo de la vida proporciona la posibilidad de construir un tipo nuevo de sociedad, basado en la comunicación y el diálogo...La dialéctica de los intercambios entre los subsistemas regidos por medios y los órdenes del mundo de la vida puede originar un nuevo tipo de relaciones más comunicativas que abran el horizonte de una sociedad distinta. Sobre este fundamento sociológico, Habermas defenderá su propuesta de acción comunicativa"⁷⁶.

El instrumento principal de la acción comunicativa es el lenguaje, se funda en el diálogo y supone la interacción. Al aceptar la capacidad de llegar a acuerdos a partir de argumentaciones, se convierte en síntesis del modernismo y postmodernismo, se acoge a la fortaleza de la razón y da cabida a los múltiples juegos del lenguaje. Centrada en el diálogo, evita las posturas puristas y totalitaristas. No pretende imponer como universalmente válidos los acuerdos, pero sabe que es "la verdad posible" para quienes hayan participado en su construcción.

Rodríguez Rojo nos dice que la acción comunicativa es optimista, que cree en el diálogo como medio para llegar a entendimientos, es rigurosa, porque construye acuerdos en razones sopesadas y es cauta porque no admite cualquier razonamiento, sino que criba las aportaciones del interlocutor. A ella se opone la acción teleológica-estratégica cuyas características son:

⁷⁵ Rodríguez Rojo, Martín: Op cit p 30

⁷⁶ Rodríguez Rojo: op cit p 31

- La orientación hacia el éxito
- Su función es la eficacia por encima de cualquier discurso axiológico en que no cree
- Coordinación de influencias que discurren a través de actividades no lingüísticas y por lo tanto no son alcanzadas comunicativamente
- Su finalidad no es el entendimiento sino el sometimiento y la ejecución de la directriz pensada unilateralmente

En definitiva, la acción estratégica es la propia del funcionalismo o de la teoría de sistemas. Es decir, una acción se lleva a cabo si está en función del sistema bajo cuyo control se encuentra y según lo demanda éste.

De la influencia de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt en educación resulta el surgimiento de la Pedagogía Crítica que se ha caracterizado por someter a revisión los postulados sobre los que se basa la práctica socioeducativa hegemónica en el mundo occidental. Si bien se encuentran diversas corrientes dentro de la pedagogía crítica unas más radicales que otras, todas ellas reconocen el potencial liberador y de respuesta alternativa de la educación ante la realidad.

La Pedagogía crítica, analiza la educación como uno de los grandes procesos sociales y como tal no puede ser estudiado en forma aislada al contexto en la que se genera y desarrolla. Para los teóricos de esta corriente la educación no tiene como finalidad el desarrollo y adaptación del individuo a su medio, sino la transformación del mismo y el logro de la emancipación del ser y para ello el lenguaje, la interacción y el diálogo son instrumentos indispensables.

Del análisis anterior es importante rescatar algunos conceptos centrales para entender el planteamiento de la formación de docentes desde la perspectiva crítica. En primer lugar, el papel de la teoría y su relación con la práctica. Estamos frente al concepto de teoría como el cuerpo de conocimientos que nos ayuda a comprender, que dirige nuestra observación y nos ayuda a la construcción de significados. Desde esta perspectiva, la teoría y la práctica educativas son interdependientes.

De aquí podemos pasar a otra de las ideas importantes para este planteamiento formativo, la idea de la no preeminencia de una verdad sobre las otras. No hay una Razón superior ni se cree en planeamiento uniformadores

Finalmente el concepto de la autotransformación. En un proceso de formación de docentes dentro de esta perspectiva será el propio maestro quien someta a análisis su práctica, y para hacerlo es importante que haga explícitas las concepciones, los supuestos que dan base a su hacer. Del análisis profundo, la puesta en cuestión de sus concepciones e hipótesis, surgirán los conceptos principios teóricos que expliquen y fundamenten su práctica educativa.

No se pretende que el profesor aprenda teorías hechas válidas para cualquier contexto, sino que entienda su práctica, se entienda a él mismo dentro de ella y sea capaz de transformar su hacer.

El compartir experiencias, reflexionar y dialogar en grupos de profesores son instrumentos de gran importancia en la formación docente así entendida, ya que, si bien se busca que sea el propio profesor quien someta a análisis crítico su práctica para que pueda transformarla, y transformarse, el diálogo favorece la explicitación de supuestos, la construcción de argumentos que aclaren al sujeto su propio hacer.

E) Concepto de Diseño y de su enseñanza.

El concepto de diseño que sirve de base para la constitución del proyecto educativo de esta licenciatura es el de diseño como: **el proceso y el producto de “configurar”, “dar forma” a los objetos que la sociedad demanda y que resultan de la síntesis de los factores sociales, ambientales, estéticos y técnicos en una identidad unificada.**

De entre los diversos teóricos que han analizado el concepto de diseño, coincidimos con el Dr. Francisco García Olvera quien en el artículo La Naturaleza del Diseño, nos aporta la siguiente definición: “Capacidad y habilidad humanas para interrelacionar las experiencias con el fin de solucionar adecuadamente la respuesta a una problemática, necesidad o carencia, aplicando en este hacer un nuevo concepto, modo o forma de realizarlo”⁷⁷ El hombre, en su devenir histórico, se enfrenta ante la “carencia” o “urgencia” y se aboca a la transformación de la naturaleza para satisfacer estos vacíos.

Es así como surge el diseño cuyo carácter sintético explica también el citado autor: “En el hacer del diseñador ‘dar forma’ están presentes *morphe* (forma realizada perceptible por los sentidos) y *eidos* (concepto)”. Ahora, toda forma es *de* algo “lo que es” (Ej. silla, zapato) y *con* algo “con lo que es” (limitante, la materia sólo permite algunos “lo que”).

La definición del diseño con la que presentábamos ante la Secretaría de Educación Pública el currículum, daba cuenta de esta conjunción de materia, forma y función presentes en el diseño:

“Lo fundamental del trabajo del diseñador es la configuración de los objetos que la sociedad demanda. Esta demanda se conforma desde una ubicación concreta, para un propósito determinado y con unos recursos específicos. La capacidad de respuesta del objeto, estará determinada por su adecuación a los esquemas funcionales, expresivos y constructivos en una síntesis formal. El diseño visto así, como una conjunción de los esquemas, se encuentra insertado en un contexto que cuenta con recursos específicos, dentro de una región y con usuarios potenciales. La postura que el diseñador tome ante los diversos elementos que conforman este contexto es lo que determinará el impacto que su acción provoque dentro de la sociedad”⁷⁸

Esta definición nos habla ya de diferentes elementos que convergen en el diseño: formas, conceptos, materiales y funciones o “destinos” y del hombre como creador y como destinatario. Su estudio no puede desprenderse del estudio de la evolución del hombre y la cultura, pues es el afán del hombre por transformar su entorno para mejorar sus condiciones de vida, o bien para comunicarse, lo que lo lleva a *diseñar*.

Si hacemos un rápido recorrido por la historia de las civilizaciones y las culturas aparece siempre el diseño como un elemento clave para entender costumbres, valores

⁷⁷ García Olvera Francisco: “La Naturaleza del Diseño” Revista Magenta #3 Guadalajara, Jalisco 1981

⁷⁸ Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño. ITESO 1994 p 10

y formas de vida de los diferentes grupos humanos en los distintos contextos geográficos a través de la historia. No nos es difícil entender, por ejemplo que los objetos que se conservan de las primeras civilizaciones nos han permitido reconstruir su cultura y estilos de vida, lo mismo sus vasijas de porcelana que sus edificios religiosos, sus armas o bien sus primeros registros de escritura.

En nuestro mundo, el diseño es un elemento determinante para el desarrollo económico, dada la enorme influencia que ejerce en la producción y en el mercado. Tiene un papel estratégico para el impulso de la productividad, dadas sus posibilidades para aportar nuevas formas, materiales y procesos, así como para acrecentar las posibilidades competitivas de la región integrando en el diseño de productos sus valores y tradiciones.

Cuando el ITESO decidió ofrecer la licenciatura en Diseño, encontraba su pertinencia social precisamente en que ayudaría a fortalecer las capacidades productivas de la región y del país, en un mundo cada vez más globalizado que nos enfrentaba a grandes retos en términos de producción. Veía el Diseño como una estrategia para apoyar el desarrollo económico de regiones a partir de encontrar nuevos procesos, productos y formas de difusión para apoyar la productividad.

Con relación a la enseñanza del Diseño, reconocía que, tradicionalmente, ha combinado la teoría con la práctica. El diseñador requiere desarrollar las habilidades del diseño que le posibiliten un hacer creativo. Pero también, como profesional, requiere de la teoría tanto para interactuar con el contexto, como para dar sentido y significado a los conceptos que fundamentan su hacer.

En el momento de iniciar el diseño curricular veíamos el riesgo de disociar la teoría de la práctica. Para nosotros era importante que la enseñanza del diseño conjugara ambos aspectos cognitivos; buscábamos que el estudiante *aprendiera diseño, haciendo diseño*. Se eligió entonces el taller como modalidad educativa básica, por la posibilidad que brinda de desarrollar trabajos prácticos partiendo de reflexiones teóricas. En los talleres, los estudiantes podrían trabajar sobre proyectos encaminados a dar respuesta desde el diseño a necesidades sociales, partiendo del análisis del contexto social, cultural, económico y natural en que se insertan y fundamentando su respuesta a través de un trabajo indagatorio.

CAPITULO III

LA LICENCIATURA EN DISEÑO DEL ITESO COMO UN PROYECTO DE INNOVACION EDUCATIVA EN EL CAMPO DEL CURRICULUM Y DE LA EDUCACION SUPERIOR

A) Metas formativas de la licenciatura

Antecedentes.

La licenciatura en Diseño en el ITESO inicia en el mes de agosto de 1994. Surge, de acuerdo con la filosofía de la institución, con la intención de formar profesionales capacitados para responder de manera creativa a problemas relacionados con la producción de los satisfactores que demanda el desarrollo de la sociedad. Con esto el ITESO pretendía aportar al desarrollo económico y cultural de la región en un momento en que el contexto nacional e internacional demandaba reforzar su capacidad productiva y elevar su nivel de competitividad en el mercado.

“El ITESO se plantea como objetivo al abrir esta nueva opción profesional, la formación de profesionistas capaces de crear, organizar y manejar los elementos necesarios en la elaboración y aplicación del diseño, que cumpla con los aspectos fundamentales constructivos, expresivos y funcionales. Así mismo, busca que el trabajo del diseñador:

- Se centre en el usuario con el fin de humanizar los resultados del diseño
- Aproveche al máximo los recursos vernáculos y
- Se proyecte hacia su región con claro conocimiento de sus características y necesidades”⁷⁹

El Enfoque de Diseño en el ITESO

La escuela de diseño ITESO, desde sus inicios, se plantea la meta de formar profesionales en diseño abordando este concepto de manera integral. La opción por este enfoque se basa en dos premisas fundamentales:

1. Como profesión, el diseño ha entrado en campos de especialización cuya clasificación se basa fundamentalmente en sus aplicaciones o en los procedimientos tecnológicos que utilizan. Destacan como las más sobresalientes en nuestro país el diseño gráfico y el industrial. Sin embargo, ante la perspectiva de abrir una nueva licenciatura, el ITESO parte del análisis de la problemática del contexto y de ahí

⁷⁹ Plan de estudios de la Licenciatura en Diseño. ITESO 1994 p11

resalta el hecho de que los problemas pertenecientes al ámbito del diseño, no necesariamente caen en una de las especializaciones de la profesión. Podemos ejemplificar esto con, el diseño artesanal; éste requiere del desarrollo de nuevos productos, empaques, información y exhibición, requerimientos que unen procesos bi y tridimensionales, y por lo tanto traspasan las fronteras de las especialidades.

2. En el desarrollo de las sociedades actuales, el diseño tiene un papel preponderante, más aun si somos conscientes de los problemas que este mismo desarrollo ha provocado en el medio natural y social. En el ámbito del diseño el hombre debe ser capaz de reconstruir una relación armónica con la naturaleza y con su entorno social. Esto requiere que su acción en el mismo parta siempre de una percepción global del contexto con el que interactuará y que sea capaz de llegar a la toma de decisiones y establecer estrategias de desarrollo que impacten positivamente su medio.

Las metas del proyecto

Una de las razones en las que se fundamentaba la relevancia de esta carrera era que el diseño podía funcionar como un motor para el desarrollo económico y cultural de la región, dado que entre sus potencialidades están:

- otorgar un valor agregado a lo que se produce;
- señalar nuevos rumbos para la producción a partir de detectar problemas y proponer soluciones
- rescatar e impulsar las tradiciones culturales de la región.

El contexto socioeconómico del país en ese momento –el inicio de los tratados comerciales y el proceso de globalización creciente- nos hablaba de la necesidad de tener profesionistas capaces de entender la problemática de su región y responder con una actitud propositiva, colaborando así a la construcción de nuevas alternativas de desarrollo para el país.

Desde que se inicia con la formulación del curriculum para esa licenciatura se plantean metas que representan una toma de postura de la escuela frente a su medio, su historia y su cultura. Acordes al ideario institucional, dichas metas definen la orientación fundamental del proyecto educativo de esta licenciatura:

1. Consciente del compromiso que la universidad tiene de responder a las necesidades sociales, propone orientar el trabajo de los talleres de diseño de los cuatro últimos semestres de la carrera hacia la atención de problemas sociales relevantes que puedan requerir del diseño.
2. Considera importante reconocer la amplia tradición manufacturera y artesanal que históricamente ha tenido la región y se propone impulsarla con propuestas y soluciones de diseño.
3. Se propone intensificar la relación que se da entre la universidad y el medio social en el que se inserta. Considera que una de las principales funciones de la

universidad es la de producir conocimiento, y propone que desde el trabajo de maestros y alumnos puedan solucionarse problemas de relevancia social.

4. Se propone crear una escuela en donde el maestro sea una figura central, reconociendo con esto que la labor del maestro no principia y finaliza en su papel frente al grupo, sino que puede aportar al fortalecimiento del proyecto educativo haciendo reflexión sobre su práctica.
5. Reconoce la importancia que tiene para la universidad el contar con maestros con experiencia profesional y se propone dar espacio de acción a maestros cuya experiencia profesional los lleva a plantearse preguntas a ser respondidas desde la universidad
6. Avanzar en el conocimiento del diseño, para lo cual se plantea la necesidad de definir el núcleo de intersección y definición de este como actividad profesional, y explorar nuevas posibilidades para ampliar su campo de acción en las sociedades actuales.

El proyecto tiene además, varios elementos de enfoque que partían de supuestos que sería necesario retomar para evaluarlos:

1. Una escuela centrada en los maestros. Con esto se entiende que la aportación del maestro en la construcción del proyecto educativo es substancial. Esta idea descansa en el hecho de que, generalmente, los maestros tienen una estancia más prolongada en la institución que los alumnos. Estos inician y terminan en un lapso de 5 años (promedio), sin embargo los maestros interesados en un proyecto docente, lo continúan. Se pretende que los maestros compartan el proyecto educativo y se asuman como parte activa dentro del mismo.
2. Un alumno como responsable principal de su proceso de aprendizaje. Se plantea como un aspecto importante que la responsabilidad del alumno en su proceso debe ir aumentando. Para esto se plantea un esquema en el que el maestro va disminuyendo su intervención en la toma de decisiones que el alumno hace en los proyectos de diseño.
3. Un curriculum no restrictivo. El curriculum tiene más el carácter de propuesta que de norma. Se enfatizan sus metas y su enfoque, y se invita a los maestros a proponer modificaciones a partir de su experiencia.
4. Una enseñanza basada en la acción: aprender diseño haciendo diseño.

B) Concepto de curriculum en que se basa

La licenciatura en Diseño como programa educativo, basa su organización y operación en una serie de principios y su traducción en un proyecto curricular que marca su intención educativa y le da coherencia y unidad.⁸⁰ A continuación los enlisto y explico cómo definen este proyecto

Con relación al curriculum.

Para comprender el proyecto educativo de la escuela de diseño, es importante entender el papel que juega el curriculum dentro de ella. De manera similar al planteamiento de Stenhouse, concebíamos el curriculum como un **proyecto en desarrollo, que se construye a partir de la visión crítica de los profesores acerca de su trabajo, de su práctica educativa**. Nos interesaba alejarnos lo más posible de la postura del curriculum como una directriz estática y rígida. En esta concepción de currículum, los principales actores del mismo: maestros y alumnos, son también los principales agentes de su transformación.

Partiendo de este principio, se determinó privilegiar la generación y el desarrollo de procesos educativos por sobre alcanzar los objetivos de los programas de las asignaturas. Si bien el curriculum definía objetivos a cumplir en tres niveles: generales, particulares y específicos (por asignatura) esto se debió a que, siendo el ITESO una institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública, debía seguir los formatos establecidos para el diseño curricular y estos exigían la definición de objetivos. Sin embargo, desde el momento mismo en que el curriculum se toma como un punto de partida para un proyecto educativo dirigido por sus grandes metas, los objetivos pasan a un segundo plano. Se invitó a los maestros a poner el énfasis en los procesos educativos y el seguimiento que se daba a través de la recuperación de la práctica, nos permitía responder a preguntas como: qué actividades de aprendizaje se desarrollaron, qué se logró de lo propuesto para el curso y cuáles fueron los aprendizajes más importantes de cada curso.⁸¹ Sabíamos que un seguimiento cercano nos llevaría necesariamente a profundizar nuestro conocimiento respecto a la tarea educativa, en este caso la enseñanza del diseño, y a tener más claro y explícito nuestra postura frente a ella.

En un sentido amplio, el curriculum cobija toda la vida académica que se da al interior de un programa educativo, desde sus elementos más puntuales como son los objetivos, la selección y organización de los contenidos, las metodologías, recursos humanos, técnicos y materiales, hasta las relaciones que entre los mismos se establecen. Es también alrededor del curriculum y su operación que se genera y difunde el conocimiento, si bien no agota estas dos funciones. **El curriculum pues, expresa de manera sistematizada la intención completa del proyecto educativo**

⁸⁰ En el discurso cotidiano, maestros y alumnos no hablan de la licenciatura en diseño, sino de escuela de diseño, conocen sus búsquedas y principios filosóficos que la orientan y reconocen su unidad.

⁸¹ Volveremos sobre este tema en el capítulo siguiente cuando se haga la descripción del proceso de seguimiento.

que lo genera, y su concreción, “obliga a que todos los que tienen alguna responsabilidad en la decisión y en la realización del proyecto tengan que participar activamente” en él.⁸²

Siguiendo este principio, en el momento de iniciar la licenciatura, se dio a conocer ante el cuerpo docente, el proyecto formativo y los contenidos del currículum, y se les dio carta abierta a los profesores para hacer las modificaciones que consideraran pertinentes a sus programas, con la única condición de que dieran cuenta de ellas. Nuestra intención era que el currículum no quedara como letra muerta. Sabíamos que en la mayoría de los casos el currículum explícito no concuerda con lo que realmente sucede en las aulas y que las riquezas que los maestros pueden aportar, se pierden por tratar de cumplir con el programa oficial. El pedir a los profesores que dieran cuenta de las modificaciones hechas al programa significaba, precisamente, tratar de recuperar la vida cotidiana y valorar el programa propuesto a partir de lo que sucedía en el plano real.

Con relación al aprendizaje y la enseñanza.

El diseño curricular de esta licenciatura incluía una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje que fue establecida en los siguientes principios definitorios:

- **El conocimiento no se transmite, se construye.** El aprendizaje es la apropiación del conocimiento que se da a partir de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.
- **El alumno desempeña un papel activo en la tarea del aprendizaje.** Este principio se deriva del anterior. Si el aprendizaje se construye, el sujeto cognoscente debe actuar, operar para adquirirlo
- **El aprendizaje a partir de la solución de problemas favorece la integración del conocimiento.** La solución de un problema de diseño requiere del manejo de múltiples variables, algunas de ellas no pertenecen necesariamente al campo del diseño. Presentar al alumno problemas con niveles de complejidad y dificultad adecuados a su nivel cognoscitivo, favorecerá el desarrollo del conocimiento, su integración y el uso significativo del mismo por parte del alumno.
- **La unión de teoría - práctica favorece el aprendizaje.** El diseño es una actividad que supone la integración de conocimientos teóricos: conceptos, teorías y principios, con habilidades prácticas: de representación gráfica, de manejo de formas, herramientas y materiales (el qué y con qué del diseño). Por lo tanto, la unión de la teoría con la práctica como estrategia de enseñanza resulta indispensable.

⁸²Stenhouse, Op cit

El proyecto curricular de la licenciatura incorporaba estos principios a través de los siguientes elementos:

- Proponía trabajar con metodología de taller gran parte de las asignaturas. Prácticamente todo el eje de tecnología, el de comunicación y el de diseño se manejaban con el formato de taller. El taller como metodología se centra en la actividad de los estudiantes al mismo tiempo que permite incorporar reflexión y discusión teórica.
- Los proyectos que se proponían para los talleres integrales (segunda mitad de la licenciatura) se destinaban a la solución de problemas reales)
- El trayecto curricular sugerido agrupaba en los primeros semestres la mayor parte de las asignaturas y el mayor peso en contenidos disciplinares. Hacia el final de la licenciatura, quedaban casi únicamente los talleres integrales con las asignaturas optativas destinadas a complementar el conocimiento relativo al proyecto del taller. De manera que, no solamente el alumno era activo en su clase como respuesta a la metodología de taller, sino que a medida de que transcurría por el currículo, se esperaba que actuara con mayor autonomía en el manejo de sus proyectos.

C) Estructura curricular

La tarea de definir el contenido del programa educativo, no fue fácil. El reto estaba en seleccionar contenidos que permitieran abordar el diseño como una disciplina integral. En aquel momento veíamos el peligro de saturar el programa de contenidos, lo cual era una real tentación, sobretodo si se entendía el diseño integral como la suma de las distintas especialidades de diseño manejadas a nivel superior.

Para la definición de contenidos tomamos como premisa el postulado de la UNESCO que pone el “*aprender a conocer*” (que incluye *aprender a aprender*) como una de las tareas fundamentales de la educación. Sabíamos que es imposible que durante el trayecto universitario un alumno aprenda todo el conocimiento que requerirá para el ejercicio profesional; así que era importante determinar qué herramientas cognoscitivas y qué habilidades le permitirían construir una base sólida para continuar aprendiendo en el futuro. El criterio que nos guió en la selección de contenidos consistió en relacionar la finalidad de *aprender a aprender* con las metas y los principios de nuestro proyecto educativo.

El área de conocimiento que presentaba mayor problema para la selección de contenidos, era la de tecnología, por ser tan amplio y diverso el espectro de tecnología en que se mueve el diseño (la tecnología de diseño gráfico es ya suficientemente amplia y diversa para pensar en sumarle el conocimiento tecnológico necesario para la fabricación de objetos tridimensionales en todas las ramas de producción industrial y artesanal que existen). A partir de esto, establecimos como criterio, para la selección de contenidos del programa, elegir aquellos que otorgaran al alumno una plataforma básica de conocimiento conceptual y facilitaran el desarrollo de habilidades para que él pudiera continuar *aprendiendo* a lo largo de su vida profesional. Volviendo al ejemplo de la tecnología, nos interesaba que el alumno pudiera desarrollar un pensamiento sistémico que le permitiera enfrentarse a la tecnología como el conjunto de conocimiento que articula materiales, procesos de transformación, formas, y funciones para la producción de objetos de diseño.

Una vez establecido el contenido, se trabajó en la definición de la estructura, tomando como base la estructura curricular general que el ITESO manejaba en sus programas de licenciatura y que establecía cuatro áreas: básica, mayor, menor y terminal.⁸³ De esta manera, el contenido seleccionado se organizó en estas áreas –que referían a grandes momentos en la aproximación al conocimiento por parte de los alumnos:

- **Área básica:** apoya la adquisición de conocimientos y habilidades básicas del universitario del ITESO
- **Área mayor:** agrupa los conocimientos considerados como fundamentales de la profesión
- **Área menor:** busca la adquisición de conocimientos y herramientas específicos dentro de áreas determinadas de aplicación del diseño (gráfico, editorial, empaques,

⁸³ Al año siguiente del inicio de la licenciatura en diseño el ITESO modificó su estructura curricular integrando una quinta área, común a todos los estudiantes: el área de integración.

artesanía...). Estaría integrada por asignaturas optativas que apoyarían los proyectos desarrollados en los talleres de diseño de semestres superiores.

- **Área terminal:** destinada a apoyar a los alumnos en la realización de un proyecto que signifique su contribución personal a la disciplina, incorporando su interpretación y experiencia en talleres de Diseño y preparando su trabajo recepcional

Estas áreas quedaban atravesadas por cinco ejes de conocimiento, que referían a los ámbitos que entran en juego en el estudio y en el proceso de diseño, estos fueron⁸⁴:

- **Teoría y metodología,** eje destinado a dar el soporte teórico y metodológico que el diseñador requiere para el estudio, interpretación y desarrollo de procesos y productos de diseño.
- **Tecnología** enfocada al desarrollo de conocimiento de procesos, materiales y sistemas tecnológicos requeridos en la producción de objetos de diseño (bi y tridimensionales).
- **Diseño (talleres)** eje curricular en donde se realizan los proyectos de diseño y por tanto, donde se requiere poner en juego los conocimientos, habilidades y actitudes del diseñador. Intenta llegar al aprendizaje del diseño a partir de la acción.
- **Comunicación** aborda el estudio y desarrollo del lenguaje gráfico que el diseñador utiliza tanto para el desarrollo de los conceptos como para la comunicación de los mismos a los diversos actores o usuarios implicados (técnicos que los producirán) clientes.
- **Socio-humanista** dirigido al desarrollo del conocimiento crítico del contexto sociocultural que permite la adecuada utilización de los recursos que intervienen en los proyectos de diseño y promover el compromiso social del universitario.

⁸⁴ Al final de este apartado se incluye un esquema de la estructura curricular donde pueden verse las áreas y ejes curriculares.

ESQUEMA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR.

	ÁREA BÁSICA	ÁREA MAYOR	ÁREA MENOR	ÁREA TERMINAL
TEORÍA Y METODOLOGÍA	Introducción a la universidad Introducción al trabajo universitario	Metodología del diseño I y II Teoría del diseño I, II ,III Comunicación y diseño Semiótica Historia del diseño I,II.III	Diseño y metodología Filosofía del diseño Evaluación de metodología del diseño Teoría y contexto	
TECNOLOGÍA		Técnicas de representación Serigrafía Tipografía I, II Técnicas de impresión Originales mecánicos	Sistemas tecnológicos Fundamentos de propuestas tecnológicas Diseño de sistemas tecnológicos Evaluación de sistemas tecnológicos Evaluación de productos	
TALLERES DE DISEÑO		Taller de diseño I al IX		Taller de diseño X
COMUNICACIÓN	Introducción a la computación I y II	Geometría descriptiva Dibujo natural I, II,III Ilustración I,II Foto I,II,III Computación para el diseño I,II		
SOCIO-HUMANISTA	Introducción a las ciencias sociales	Antropología Filosófica I,II Realidad nacional I,II Sociología I,II Cultura nacional I,II.	El hombre y el medio Diseño y realidad Diseño y respuesta social Evaluación social del diseño Demanda social del diseño	

C.1) Marco metodológico de la estructura curricular

El hecho de organizar los contenidos en áreas y ejes curriculares y verlos en una dimensión de tiempo que represente la trayectoria del alumno a lo largo del currículo, sugiere ya la existencia de ciertos criterios de metodología de operación del currículo, que es importante hacer explícitos en este momento.

En la base del diseño del marco metodológico de la estructura curricular subyacen dos premisas:

1. El entendimiento del Diseño como un proceso que atraviesa las siguientes etapas⁸⁵:

Detección de una necesidad	Formulación de la necesidad en términos de demanda de diseño	Búsqueda de información sobre contexto y requerimientos de la demanda, y determinación de un enfoque con el que se abordará la propuesta de solución	Generación de alternativas de solución	Síntesis formal	Producción	Evaluación
----------------------------	--	--	--	-----------------	------------	------------

Ejemplifiquemos el proceso: La necesidad puede ser un artefacto que ayude a mantener el café caliente, lo cual puede ser formulado como un termo o bien una parrilla eléctrica de baja intensidad para que mantenga el líquido caliente pero sin hervir. Suponiendo que el contexto de uso es en una oficina, donde hay un espacio para tener cafetera conectada y por lo tanto, la necesidad de mantener caliente el café es por poco tiempo (en lo que el trabajador lo consume). Puede determinarse entonces, como demanda, un recipiente térmico (taza, jarra...) Para definir el enfoque entran en juego ingredientes de orden valoral, relativos a la cultura, al medio ambiente, a la estética, etc. Podríamos decir para este caso que uno de los valores sería el que el producto resultante sea reutilizable y no desechable. A partir de ese momento el diseñador comienza la etapa de generación de alternativas formales y su relación con los materiales y procesos de producción, costos etc. hasta determinar la forma última que supone una síntesis de todos los elementos que intervinieron en el análisis efectuado en los pasos anteriores; se realiza el proceso de producción y finalmente se evalúa el resultado contrastándolo con la necesidad que quería resolverse.

⁸⁵ Al graficar el proceso corremos el riesgo de simplificar y reducir algo que en sí es complejo. Tanto la gráfica como el ejemplo que le sigue son meros ejercicios que tienen la intención de facilitar la comprensión del lector.

2. La concepción del proceso formativo como una trayectoria en la que el maestro tiene más presencia como mediador en el aprendizaje del alumno al inicio de la carrera y la va perdiendo a medida en que el alumno va adquiriendo habilidades y conocimientos que le permitan enfrentar los problemas de diseño de manera autónoma.

Relación de los ejes curriculares

Con base en estas premisas, se propuso una dinámica de interacción entre los ejes curriculares que respondía, como marco metodológico, a los siguientes criterios:

- El eje de **talleres de diseño** se proponía como espacio de síntesis de los diversos campos de conocimiento implicados en el plan de estudios, mismos que aportarían los conocimientos y habilidades que el diseñador pone en juego para llegar a la síntesis formal.
- Los otros cuatro ejes curriculares se encargarían de aportar los conocimientos y habilidades que requiere el diseñador para enfrentar los problemas y darles solución a través de procesos y productos de diseño.

De los materiales y los procesos a que se someten para ser transformados, se ocuparía el eje de **tecnología**. El lenguaje técnico y las habilidades de representación gráfica que ayudan tanto al desarrollo de la idea como a su comunicación estarían a cargo del eje de **comunicación**. Es importante tomar en cuenta que el diseñador pone en juego la comunicación en dos sentidos: hacia el interior, en un juego de abstracción-concreción por el que completa o afina su idea y hacia el exterior, hacia los otros que pueden ser: usuario, técnico productor, cliente, etc.

Los ejes **Socio-humanista y de Teoría y Metodología**, se orientarían hacia la ubicación del diseñador en un contexto y a la profesionalización de su trabajo. Si partimos de que el diseñador resuelve necesidades humanas, no se puede pensar en un profesionalista del diseño que no tenga elementos que le permitan una clara comprensión de su contexto social y una postura valoral de compromiso humano⁸⁶. Por otra parte, la posibilidad de fundamentar teórica y metodológicamente sus propuestas de diseño y más aun de profundizar o generar nuevos conocimientos, enriquecen y fortalecen el trabajo del diseñador

⁸⁶ Esto cobra mayor significado si tomamos en cuenta que una de las misiones fundamentales del ITESO es la de "formar hombres y mujeres para los demás"

Dos momentos y dos modos de organización en la trayectoria del currículo .

La estructura y el contenido curricular estaban pensados para trabajarse en dos formas distintas que correspondían a momentos distintos de la trayectoria curricular

a) En la primera fase de la carrera, las asignaturas de los diferentes ejes curriculares se ofrecerían a todos los alumnos con programas y contenidos uniformes buscando el desarrollo de conocimientos y adquisición de habilidades indispensables en el trabajo del diseñador. En esta fase, los ejes curriculares mantendrían una estructura horizontal cuidando la secuencia de contenidos. El taller de diseño funcionaría aquí como área de síntesis por ser el espacio curricular en el que los alumnos trabajarían sobre proyectos de diseño que, idealmente integrarían conocimientos provenientes de los diferentes ejes curriculares. El peso y presencia de las demás áreas curriculares en el taller variaría dependiendo del problema a resolver y de las actividades que integrara el proyecto (representación gráfica, fundamentación teórico metodológica, enfoque tecnológico, y análisis del contexto)

A mayor avance en la trayectoria curricular, la presencia de los diferentes ejes curriculares en el proyecto de diseño sería también mayor

b.) En la segunda fase de la licenciatura el taller de diseño, los talleres de diseño de vi al ix se estructurarían a partir de proyectos integrales de diseño orientados a dar solución a problemas reales cuyo tratamiento requerirá de aportes teóricos, tecnológicos y de fundamentación metodológica. En esta fase, el área menor (optativas) acompañaría los talleres de diseño del vi al ix, y sus contenidos girarían en torno a la problemática tratada en el taller de manera que el alumno tuviera las bases suficientes para elaborar propuestas de diseño integrales, es decir, las asignaturas de los otros ejes curriculares se integrarían como complemento al taller.

C.2 Contenido de los ejes y modelos didácticos sugeridos.⁸⁷

De acuerdo a esta doble dinámica de metodología curricular, se diseñó el esquema de asignaturas de la siguiente manera:

1. Eje de talleres de diseño. Este eje recorre longitudinalmente todo el plan de estudios. Son diez asignaturas, seriadas (de taller de diseño I a taller de diseño X), es decir el alumno tiene que aprobar cada nivel de taller para poder pasar al siguiente⁸⁸. Se planeó como una asignatura práctica a trabajarse bajo modelo de taller en grupos reducidos (máximo 15 alumnos por taller) con la intención de que el alumno aprendiera diseño a partir ejercitarlo, con asesoría del profesor.

⁸⁷ Puede consultarse la ruta curricular sugerida que aparece al final de este apartado.

⁸⁸ En perspectiva temporal, la carrera está planeada para cursarse en diez semestres como mínimo, dado que cada taller se cursa en un semestre.

Respetando la lógica del proceso de diseño, se estableció en una secuencia que inicia con el manejo de los conceptos básicos del diseño y va introduciendo al alumno en la elaboración de proyectos de diseño en los que cada vez, tiene mayor margen de trabajo autónomo.

A partir del sexto taller (sexto semestre) se inician los talleres integrales. Toman como tema generador un problema de relevancia social que requiera ser solucionado desde el campo del diseño (ej: material didáctico para niños ciegos). Los alumnos formulan los proyectos encaminados a dar solución a la problemática para lo cual cuentan con la asesoría del profesor de talleres y con el apoyo de las asignaturas de los ejes curriculares de teoría y metodología, tecnología y sociohumanista, que a esta altura están conformados por asignaturas optativas diseñadas también en lógica de proceso y flexibles en contenido de manera que puedan enfocarse al problema abordado en el proyecto.

Con el fin de que los alumnos se enfrenten a diversos escenarios de aplicación de diseño, se planeó ofrecer talleres que tomaran problemáticas que exigieran aplicaciones distintas de diseño, bi y tridimensionales. A los alumnos se les permitiría permanecer en un taller un mínimo de un semestre y un máximo de dos. De esta manera se aseguraba un cierto nivel de experiencia en ámbitos distintos del diseño.

2. Eje de tecnología: Dada la amplitud del conocimiento en el área de tecnología del diseño (materiales y procesos de transformación para la producción de objetos) éste fue el eje curricular que presentó mayor dificultad para la selección y organización de contenidos. Se construyó sin poder responder cabalmente a la pregunta de *¿cuáles son los conocimientos de tecnología que requiere un profesional en el diseño integral?*

Como una medida inicial se programaron contenidos relativos al diseño gráfico en el área mayor (Técnicas de representación, Serigrafía, Tipografía I, II, Técnicas de impresión y Originales mecánicos) y en el área menor se programaron cinco asignaturas que abordaban, en secuencia de complejidad creciente, el estudio de los sistemas tecnológicos sin especificar el tipo de tecnología (de acuerdo a materiales o procesos) ni su campo de aplicación (diversas áreas de la industria o artesanía), sino dejando que este aspecto lo aportara el taller de diseño

Al igual que el eje de talleres, el de tecnología está presente en los dos momentos curriculares de manera diferente. En la primera fase, las asignaturas están dirigidas a que el alumno adquiera el conocimiento sobre diversas tecnologías que se consideran básicas en diseño y con énfasis mayor en el diseño bidimensional. En el área menor las asignaturas de tecnología están diseñadas con base en un modelo de proceso intentando que puedan apoyar a los talleres integrales aumentando el nivel de complejidad del manejo tecnológico a medida que el alumno avanza en la trayectoria curricular. Así, el alumno inicia

con el estudio de sistemas tecnológicos (que se adecuen al problema que está resolviendo en taller) y pasando por el ejercicio de proponer un sistema tecnológico, diseñarlo, y evaluarlo, llega, como paso final, a la evaluación de productos de diseño a partir de los sistemas tecnológicos con que fueron contruidos.

En este caso, las asignaturas también tienen una carga horaria fuerte (entre cuatro y seis horas semanales) con el fin de que puedan estructurarse como talleres teórico-prácticos, dado que implican trabajo en laboratorios.

3. Eje de comunicación: Conformado mayoritariamente por asignaturas teórico prácticas dirigidas a que el alumno adquiriera las habilidades conocimientos que le permitan el desarrollo y comunicación de sus conceptos de diseño desde lenguajes gráficos.

Aunque el tipo de trabajo es distinto al del taller de diseño en el que el nivel de complejidad es mayor, también en este eje se planearon espacios amplios en tiempo (4 horas semanales) con el fin de dar espacio al desarrollo de las habilidades de representación, a partir de que el alumno realice ejercicios en los que el profesor modele y guíe el desempeño.

Este eje no tiene asignaturas en el área menor (optativas) por ser una herramienta básica para el diseño.

4. Eje de teoría y metodología. Como ya se mencionó, es un eje necesario para marcar el acento profesional en el ejercicio del diseñador. Se orienta al desarrollo de conocimientos conceptuales y habilidades cognitivas que permitan al alumno dar sentido y significado a las diversas experiencias, fenómenos y proyectos a los que se enfrenta a lo largo de su carrera. Es un eje que de manera natural ofrece el espacio en el que las diversas especialidades del diseño pueden encontrarse.

Las asignaturas que lo conforman fueron planeadas para ser trabajadas desde el plano de la teoría dado que el plano práctico, aquel que aportará los elementos para la significación, está representado por eje de talleres de diseño. En este eje se busca que la reflexión del alumno parta del trabajo en seminarios, clases magisteriales y otras metodologías que faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas y el acceso al conocimiento

5. Eje sociohumanista. Persigue la construcción de conocimientos que permitan al alumno conocer el contexto humano, social y cultural al que debe responder el diseño. Al igual que el anterior, este eje está planteado como fundamentalmente teórico, sin embargo, en el área menor, como apoyo a los proyectos integrales, sus asignaturas tienen un carácter teórico-práctico ya que se espera la interacción del alumno con el contexto social en el que el proyecto abordado se desenvuelva

RUTA CURRICULAR SUGERIDA EN PLAN DE ESTUDIOS INICIAL

Eje	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Diseño	Taller de diseño I	Taller de diseño II	Taller de diseño III	Taller de diseño IV
Comunicación	Geometría descriptiva Dibujo natural I Introducción a la computación I	Dibujo natural II Foto I Introducción a la computación II	Dibujo natural III Foto II	Ilustración I Tipografía II
Tecnología	Técnicas de representación	Serigrafía	Originales mecánicos Tipografía I	Técnicas de impresión Tipografía II
Teoría y Metodología	Introducción a la Universidad Introducción al trabajo universitario	Historia del Diseño I	Teoría del diseño I Metod. del diseño I Comunicación y diseño	Teoría del diseño II Metodología del diseño II Historia del diseño II
Sociohumanista	Realidad Nacional I Antropología filosófica. I	Realidad Nac. II Introducción a las ciencias sociales Antrop. Filosófica II	Sociología I	Sociología II

Eje	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Diseño	Taller de diseño V	Taller de diseño VI	Taller de diseño VII	Taller de diseño VIII
Comunicación	Ilustración II Foto II	Foto III		Computación para el diseño I
Tecnología	Optativa (área menor)	Optativa (área menor)	Optativa (área menor)	Optativa (área menor)
Teoría y Metodología	Teoría del diseño III Semiótica	Historia del diseño III Optativa (área menor)	Optativa (área menor)	Optativa (área menor)
Sociohumanista	Cultura Nacional I Optativa (área menor)	Cultura nacional II Optativa (área menor)	Optativa (área menor)	Optativa (área menor)

Eje	Noveno	Décimo		
Diseño	Taller de diseño IX	Taller de diseño X		
Comunicación	Computación para el diseño II			
Tecnología	Optativa (área menor)			
Teoría y Metodología	Optativa (área menor)			
Sociohumanista	Optativa (área menor)			

D) Aspectos Administrativos

El plan de estudios de la licenciatura se organiza tomando el crédito como unidad de medida. De acuerdo a las normas establecidas por la Secretaría de Educación Pública, una hora de clase práctica (talleres, laboratorios) corresponde a un crédito, mientras cada hora de clase teórica corresponde a dos créditos. El plan de estudios tiene un total de 417 créditos. Con la finalidad de dar al plan de estudios la mayor flexibilidad posible, únicamente existe seriación en las asignaturas de taller.

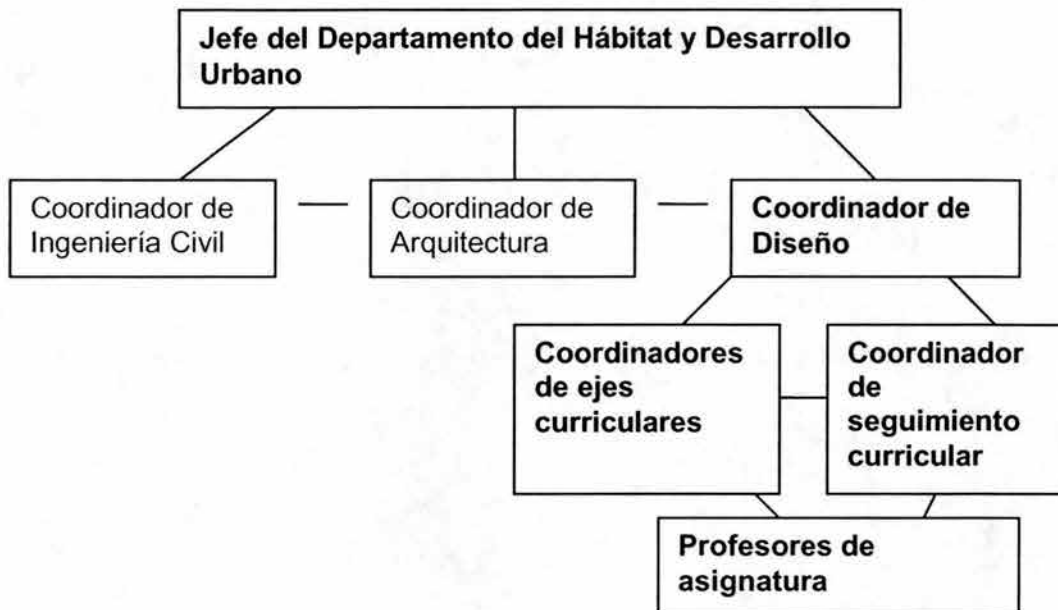
Con el fin de facilitar a los estudiantes la elección de asignaturas a cursar cada semestre, se diseñó una trayectoria curricular sugerida (ver esquema al final de este apartado) que proponía para cada semestre un taller y asignaturas que lo complementarían con conocimientos teóricos, técnicos o metodológicos. Sin embargo, los estudiantes podían inscribir asignaturas diferentes a las sugeridas en caso de que necesitaran o quisieran (lo cual era común en estudiantes irregulares o revalidantes).

Como opciones de titulación el curriculum proponía dos: la tesis y el reporte de servicio social. El esquema curricular de los semestres superiores, en los que los que, de acuerdo a la ruta sugerida, los estudiantes cursarían un taller y asignaturas optativas como complemento, perseguía como una de sus intenciones facilitar que los estudiantes desarrollaran un proyecto que pudieran presentar como tesis al finalizar la carrera. En estos talleres los estudiantes trabajarían en proyectos destinados a dar solución a problemas reales; contarían con la asesoría del profesor del taller y de los profesores de las asignaturas optativas, de manera que sus propuestas estuvieran teórica y técnicamente fundamentadas. El último taller de la carrera (Taller X) se destinaría como espacio para que se dedicaran a completar su proyecto.

El servicio social podían cumplirlo a partir del sexto semestre. Para poder titularse bajo la opción de reporte de Servicio Social, los alumnos deberían cumplir su servicio en un proyecto que cumpliera con las siguientes características:

- Estar destinado a favorecer a segmentos sociales de bajos recursos
- Que implicara la puesta en juego de habilidades y conocimientos propios de su carrera
- Que fuera presentado en un documento en el que el estudiante diera cuenta de: problema atendido, objetivos del proyecto, actores involucrados, actividades desarrolladas por el estudiante, metodología utilizada y resultados alcanzados.

En cuanto a la estructura organizacional de la licenciatura y el departamento, se presenta en seguida un organigrama que de cuenta de su ubicación y personal adscrito.



La licenciatura está adscrita al departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano. El responsable del proyecto educativo de la licenciatura es el coordinador. De él dependían para los asuntos relativos a la licenciatura los coordinadores de ejes curriculares y el responsable del seguimiento y evaluación curricular.

Los profesores de asignatura estaban a su vez coordinados para el trabajo académico, por los coordinadores de ejes curriculares. El coordinador de seguimiento curricular trabajaba en contacto directo tanto con el coordinador de la licenciatura como con coordinadores de eje y profesores de asignatura.

E) La recuperación de la práctica educativa como estrategia para el desarrollo curricular

Cuando la licenciatura comienza su vida activa, se presenta a los maestros el currículum como un proyecto educativo "inacabado", una propuesta que podía ser modificada por ellos cuanto fuera pertinente. Se les invita a ponerlo en práctica enriqueciéndolo con su visión y evaluándolo a la luz de la práctica (currículo real). Se les pedía únicamente, dar cuenta de los cambios efectuados y del resultado obtenido.

Para el grupo de profesores que inicia la licenciatura, los dos aspectos centrales del currículum, su concepción del Diseño y el plantearlo como un proyecto a ser desarrollado eran también los más difíciles de aceptar, lo cual podía deberse a que, inevitablemente, nos ponían frente a un escenario con cierto nivel de incertidumbre.

- El **diseño integral** (o como fue bautizado por los propios maestros "diseño sin apellidos") parecía más una utopía que una realidad. Los profesionales en Diseño que había en nuestro país en ese momento eran egresados de licenciaturas en Diseño con alguna especificación: gráfico, industrial, de interiores, etc. Sin embargo ellos también reconocían, que en su actividad profesional, los diseñadores "invaden" o deambulan por campos diversos dentro del diseño y que los problemas sociales que pueden ser resueltos desde el diseño, no se restringen por su naturaleza a alguna sola de las especialidades existentes.
- El **currículum como una propuesta** a ser experimentada, valorada y en constante desarrollo tampoco era una idea fácilmente aceptada. Agradaba tal vez su poca rigidez en el momento de la llegada de los maestros a la escuela, pero también sembraba inseguridad en muchos de ellos. Es menos amenazante seguir un camino ya trazado, que proponer uno y caminarlo.

La definición de la estrategia.

Este planteamiento curricular requería de un contacto estrecho con maestros y alumnos, sus actores centrales. Así pues, en forma paralela al inicio de la licenciatura, se inicia con los maestros un proceso de seguimiento basado en la recuperación de la práctica, como una herramienta que posibilitara el desarrollo del currículum, enriqueciera el esfuerzo educativo realizado, y favoreciera la consolidación del proyecto a través de la evaluación permanente del mismo.

Es importante subrayar que, dado que el interés era el desarrollo y enriquecimiento del currículo, el proceso de recuperación de la práctica se dirigía a obtener datos relacionados directamente con éste, es decir, los diversos elementos del proyecto educativo que dieran cuenta de la pertinencia de sus metas, y de los medios que se

habían planeado para alcanzarlas: metodologías, estructura, contenidos, recursos...y la manera en que estos se interrelacionaban en el currículo real⁸⁹.

Este trabajo de reflexión grupal con maestros pretendía lograr:

- a) Que las riquezas generadas en el ámbito académico (tanto en relación a metodologías para la enseñanza del diseño como en el desarrollo del conocimiento en el campo del diseño) por los diferentes maestros, no se perdiera o quedara aislada al ser individualizada.
- b) Que el maestro hiciera propias las metas del proyecto educativo, al comprenderlas, discutir las, y en su caso modificarlas en un esfuerzo de trabajo compartido con el resto de los maestros y con la coordinación de la escuela.
- c) Avanzar hacia la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje como un proceso dinámico en el cual no hay un término que esté por encima del otro, y en el que la búsqueda por el conocimiento, su construcción y desarrollo involucrara a maestros y alumnos en una relación dialógica
- e) Entender el curriculum como un proyecto a experimentar en la práctica, un marco orientador de las actividades educativas, que lejos de ser rígido, favoreciera la creatividad en el trabajo académico. Citando nuevamente a Stenhouse diría que “un Curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”
- d) Mantener un proceso de evaluación curricular permanente que nos permitiera atender deficiencias con el fin de lograr la formación de profesionistas en Diseño capaces de aportar al desarrollo de su región desde su campo de acción.

Así pues, el seguimiento curricular no se planteaba como un proceso de evaluación a partir de resultados reportados en documentos o por personas indirectamente involucradas en el proyecto educativo, sino como un proceso que implicaba a los maestros en un **ejercicio constante de reflexión sobre su hacer**, tomado íntegramente y que, idealmente, **los llevaría hacia la producción de nuevo conocimiento relacionado tanto a lo educativo como a su campo específico de estudio.**

Cabe mencionar que, además de la recuperación de la práctica, que aportaba el punto de vista de los profesores, se hizo necesario realizar el seguimiento curricular

⁸⁹ Quedaba fuera de nuestras posibilidades, dirigir la recuperación de la práctica al análisis profundo del ejercicio docente de cada profesor. No teníamos recursos humanos suficientes así que para elevar la calidad de docencia descansábamos en el proyecto de formación docente de la institución que sí ofrecía talleres de recuperación de la práctica enfocada al trabajo en aula.

recogiendo el punto de vista de alumnos y coordinadores, para lo cual se instrumentaron otros dos procesos que serán descritos en el capítulo siguiente.

Proceso metodológico para la recuperación de la práctica con miras al desarrollo y evaluación del currículo.

Este proceso de seguimiento, análisis y valoración de la experiencia (o recuperación de la práctica educativa) tenía como célula básica el equipo de profesores, que eran grupos de maestros en los que se compartían los aspectos más significativos de su práctica y se reflexionaba en torno a ellos.

- La organización del trabajo con docentes.

Respetando la estructura curricular, el proceso de recuperación se desarrolló en grupos de profesores (academias) pertenecientes a un mismo eje curricular. La intención de hacerlo así era que los maestros conocieran objetivos y contenido de todas asignaturas del eje y pudieran establecer estrategias para complementar el aprendizaje. Por citar un ejemplo, los maestros que impartían la asignatura de dibujo sabían que los conocimientos y habilidades que el alumno debía desarrollar en esa asignatura, se complementaban con los desarrollados en Geometría Descriptiva para que el alumno fuera apropiándose del lenguaje técnico del diseño.

La frecuencia mínima de reuniones por academia era de una vez al mes, salvo el grupo de profesores de taller de diseño, que sesionaban una vez a la semana. A partir del tercer año, de haber iniciado la licenciatura, el número de docentes, había crecido de tal modo que fue necesario subdividir algunos equipos formando academias por asignatura. Esto nos obligó a disminuir un poco la frecuencia de las reuniones, estableciendo como mínimo tener las reuniones de academia tres veces al semestre.

Esta situación variaba con el eje de taller de diseño; por su importancia en el currículo, se decidió hacer las reuniones de recuperación con los profesores una vez a la semana. Partiendo del supuesto de que para solucionar los problemas de diseño que abordaran en el taller los alumnos tendrían que utilizar los conocimientos y habilidades obtenidas en los otros ejes, se esperaba detectar desde el desempeño de los alumnos logros y deficiencias en su aprendizaje de éste y otros ejes. La intención de hacer la reunión con los maestros de talleres una vez a la semana, era la de ir dando rumbo a la escuela, a partir de una visión lo más global posible de la misma.

Ocasionalmente, cuando surgía algún problema que involucrara a más de una academia, se hacían reuniones con los maestros implicados.

- Forma de conducción de las reuniones.

La coordinación de la licenciatura de Diseño, responsable de la administración y desarrollo del proyecto académico, estaba compuesta por los siguientes integrantes:

- El director de la carrera. Responsable del proyecto en su conjunto y con el encargo particular de mantener la relación de la formación con el campo profesional
- Coordinadores de ejes curriculares: tenían a su cargo el desarrollo académico del eje curricular, lo que incluía la coordinación de las academias, la selección de profesores y resolver los problemas particulares que pudieran surgir en el escenario de la docencia con respecto a las asignaturas del eje.
- Responsable del seguimiento y evaluación del currículo: cargo que me tocaba desempeñar y que suponía un trabajo directo con profesores y alumnos, dirigido a la recuperación de la vida cotidiana del proyecto educativo, es decir, de su práctica.

Dado que en las reuniones de recuperación se trataban los asuntos relacionados a la docencia, en ellas participábamos, de manera permanente el responsable del eje curricular, el equipo docente que conformaba la academia y yo, que como responsable del seguimiento curricular, tenía a mi cargo la conducción de las reuniones y el trabajo de recuperación. El director de la carrera presidía siempre las reuniones con la academia de diseño (semanales) mas no necesariamente participaba en las del resto de las academias.

La intención de las reuniones era que los maestros compartieran y reflexionaran sobre su práctica, por lo tanto, era muy importante mantener en las reuniones un ambiente confortable, de apertura y confianza, pero sin descuidar la seriedad y responsabilidad a que obligaba el estudio de la tarea educativa. Las reuniones no se dirigían con una orden del día que incluyera el listado de puntos a tratar y con tiempos rígidos asignados a cada uno. Esto, suponíamos, sería un elemento de presión ante los maestros y podría quitarle riqueza a lo tratado por el grupo. Sí se establecía un tiempo de la reunión, que podía variar entre una y dos horas para las academias generales y de dos a tres en las de diseño (que tenía al mayor número de integrantes) pero se daba mayor importancia a la construcción de sentido y acuerdos sobre el tema tratado, que a respetar estrictamente el tiempo programado. Esto permitió que el entusiasmo y participación de los maestros en ellas fuera siempre fuerte y constante.

El proceso general se estructuraba de la siguiente manera:

Exposición de tema "foco"

Participación de los profesores en torno al tema

Cierre y toma de decisiones

Los temas "foco" eran diversos pero siempre relativos a su experiencia del trabajo con los alumnos, enfatizando logros, deficiencias y aspectos que consideraban

importante analizar. Los problemas, contradicciones que surgían en las exposiciones eran analizados dentro del grupo y cuando se requería, se programaban reuniones especiales para profundizar en temáticas: metodologías de enseñanza, aspectos teóricos, alternativas de evaluación, estrategias para la integración de aprendizaje

A manera de ejemplo transcribo aquí los resultados obtenidos en dos reuniones de recuperación

Reunión de taller de diseño y área de tecnologías (segundo semestre de la carrera)

Tema: Ante el problema de qué contenidos dar para ir entrando al manejo de las tres dimensiones en los proyectos, el profesor "x" propone un programa para todo el eje curricular consistente en aprender la tecnología desde el manejo de procesos de transformación. El principio de base de su propuesta es que *no todos los materiales pueden ser sometidos a todos los procesos, pero cada proceso puede ser aplicado a más de un material*. De esa forma los alumnos irán dominando la tecnología desde los procesos de transformación de la materia. No presenta modificaciones al área menor.

El interés de reunirse con los profesores del taller de diseño es la de invitarlos a combinar el trabajo de tecnologías con el de diseño, es decir que los talleres de diseño programen ejercicios que impliquen la aplicación de las tecnologías que los alumnos están aprendiendo en ese nivel.

Participaciones:

X: Es necesario buscar apoyo de las diferentes materias, que se interrelacionen y traten de integrar los contenidos. Si los ejercicios de talleres se planean de manera que los alumnos puedan hacer uso de los materiales y procesos aprendidos en tecnología, los trabajos creados tendrán mayor calidad

E: De acuerdo en principio; esto me hace pensar que en talleres sería necesario que estableciéramos parámetros de evaluación más o menos fijos y apuntando hacia aumentar la calidad en la producción de los diseños.

G: Es importante revisar el contenido de los semestres; yo veo que están demasiado cargados de materias socio humanistas; en cambio falta más apoyo en representación gráfica. Se ve en el desempeño de los alumnos serias debilidades en dibujo y geometría

H. Coincido; además es importante que aprendan a manejar la fotografía como una herramienta, porque a menudo se van más por el carácter "artístico"

E: ¿Qué se tiene programado como contenidos para tercer semestre?

C: En taller se espera que los alumnos propongan soluciones de diseño a partir de una demanda concreta, que estaría dada por el maestro.

H: Sería conveniente tanto para diseño como para tecnología incluir contenidos de biónica, que aborda las estructuras de la naturaleza, y llevarlo al taller para el diseño de formas tridimensionales.

Acuerdo: El taller en tercer semestre retomará en los ejercicios, los aprendizajes de este semestre y se establecerá desde el inicio del semestre el contacto con el área de tecnología con el fin de poder planear ejercicios que integren el conocimiento de las dos áreas.

Reunión de talleres (hacia finales del semestre)

Tema: Revisar contenido y metodología utilizada en el taller II este semestre (primera vez que se da Taller II) con el fin de hacer modificaciones al programa original

Participaciones

P: Propongo que cada uno de nosotros haga una lista de los ejercicios que hicieron y el objetivo de cada uno y compartirnos la experiencia

G: Lo que yo siento importante es que marquemos objetivos mínimos y planear en conjunto una serie de ejercicios que consideremos básicos. Por otro lado es importante que analicemos la posibilidad de proponer un curso propedéutico porque hay muchos alumnos que tiene un nivel muy bajo, tal vez el diseño no es para ellos una opción profesional adecuada.

R: Acordemos quien de nosotros toma el papel de coordinador y a él le entregamos los mejores trabajos de nuestros alumnos en estos dos primeros semestres de carrera; la propuesta es exponerlos y explicar que metodología utilizamos para conducir al grupo en cada ejercicio, así podremos ver qué es lo que mejor funciona.

A: La idea de un mínimo de ejercicios básicos puede ser muy buena para que los nuevos maestros tengan una guía

R: Podríamos hacer un álbum o un cuaderno en que se presentaran los mejores ejercicios para tener una memoria gráfica

M: Es importante analizar las metodologías, porque yo he observado que cuando dejo un ejercicio libre (dando nada más tema) los trabajos son de mucho menor calidad que cuando les pido la tarea de una forma más estructurada. Además no aplican los conocimientos que ya habían adquirido en otras sesiones, se les olvida

P: No creo que sea olvido, es que no han asimilado lo suficiente como para poder utilizarlo. Hay que encausarlos

R: De cualquier forma, los ejercicios que son malos o no exitosos son un excelente recurso para la enseñanza; aprenden de sus errores

M: Es importante que mantengamos ejercicios de educación visual toda la carrera, aunque se combinen con otros contenidos porque, de acuerdo a mi experiencia, el alumno tiende a dejarlos a un lado.

Acuerdos:

Cada profesor entregará al coordinador (elegido entre ellos) una copia de los ejercicios mejores y que demuestren de mejor manera posible lo que se quería lograr y se hará la memoria. Servirá para reforzar el programa

Dado que el semestre que entra se integran profesores nuevos, se hará un curso propedéutico para profesores: una sesión a la semana durante un mes, para entender la forma de trabajo en talleres.

CAPITULO IV

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCESOS GENERADOS Y SU IMPACTO EN EL CURRÍCULUM

A) El seguimiento del currículum: estrategias empleadas

Cuando entendemos el currículum como un proyecto en desarrollo, es su dimensión práctica la más importante, por ser en ella en donde éste cobra mayor sentido. Pensado así, el currículum es más que un programa que define metas, contenidos y principios; implica contexto, actores y, por supuesto sus interacciones. La práctica del currículum es la práctica educativa; en ella los profesores y alumnos, si bien no son los únicos sujetos involucrados, sí son los más importantes.

Grundy⁹⁰ distingue dos enfoques distintos de currículum, que pueden ayudarnos a entender lo que implica su dimensión práctica. Explica que *curriculum* no es un concepto abstracto sino una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. El autor analiza el concepto, haciendo la analogía con una casa. En su perspectiva conceptual, lo equipara al trabajo del arquitecto cuyo trabajo estará orientado a cumplir con los parámetros mínimos de aquello que denominamos "casa"; además de cumplir con las condiciones establecidas por el cliente, el producto resultante y expresado en los planos será la guía para los constructores. El enfoque cultural, sería la perspectiva del alojamiento que tendrían los ocupantes; es el enfoque que contempla a la casa como parte de la vida cultural de quienes la habitan. "De igual modo", dice, "una perspectiva cultural del curriculum se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del curriculum y no a los diversos aspectos que lo configuran"⁹¹.

Grundy hace comentarios a los límites de su analogía: "Como cualquier analogía, la metáfora del alojamiento no puede llevarse muy lejos y resultará equívoca en la medida en que se estimula la tendencia a pensar en el curriculum como si de una 'cosa' se tratase. Hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas en determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana"⁹².

Las aportaciones de Grundy ayudan a comprender la dualidad del concepto de curriculum. Como un programa educativo que responde a intenciones determinadas y como una "cultura" educativa, que se manifiesta en la práctica en las interacciones y procesos que permiten entender la forma en la que los sujetos lo interpretan, se apropian de él, valdría tal vez decir, *lo habitan*.

⁹⁰ Grundy, Shirley: *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. Madrid 1991

⁹¹ Grundy, op cit p 20.

⁹² Idem p21

Este enfoque del currículo como una construcción cultural, que realza su naturaleza de proceso, es coincidente con la forma en que asumimos el currículo en el proyecto educativo de la licenciatura en Diseño. A ello se debía nuestro interés en conocer y tratar de comprender lo que sucedía en la práctica cotidiana. Desde nuestra perspectiva, el proceso formativo intencionado, se daba en un contexto de múltiples interacciones: no únicamente alumnos con el profesor, sino alumnos con alumnos, profesores con profesores, alumnos y profesores con los contenidos como objeto de conocimiento.

Ahora bien, es en el ámbito de estas interacciones que se verifican, o no, los principios y supuestos del curriculum. Las acciones e interacciones de estudiantes y profesores son interacciones de sujetos: con inteligencia y voluntad, que actúan a partir de la interpretación que hacen de lo propuesto, de concepciones y búsquedas personales. Es decir los estudiantes y profesores no son "objetos" o "productos" del curriculum sino los sujetos que lo desarrollan, y por ello, es de fundamental importancia la interpretación que hagan del mismo.

Una vez puesto en marcha el currículo de Diseño, fue para nosotros de central importancia conocer y valorar práctica educativa. El currículo explícito se convirtió en un referente contra el que podíamos comparar y valorar la práctica. No funcionaba como una guía en el sentido de que marca una ruta, sino en el sentido de una orientación, una meta. A la luz de la práctica, de las acciones e intenciones de profesores y alumnos valorábamos la pertinencia de modificar lo establecido en el currículo original⁹³.

Estrategias de seguimiento.

Con la finalidad de conocer la práctica del currículo de diseño, se planeó e instrumentó un sistema para darle seguimiento. En un principio, habíamos considerado recoger únicamente el punto de vista de los profesores, pero conforme el proyecto avanzaba, se hizo evidente que la perspectiva de los docentes era solamente *una* de las perspectivas del currículo real. El proyecto involucraba a los alumnos y a los coordinadores, como actores centrales; era necesario recoger también su punto de vista. Por lo tanto se decidió aplicar tres estrategias encaminadas a obtener información:

- 1. La recuperación de la práctica educativa.** En el capítulo anterior se describió la forma en que se trabajaba con los docentes para analizar su práctica. Esta estrategia nos aportaba la perspectiva del profesor sobre aspectos relativos a contenidos de las asignaturas, las relaciones que se daban o deberían darse entre ellas con el fin de que los alumnos pudieran con mayor facilidad integrar el aprendizaje y las metodologías de enseñanza. También aportaba datos sobre la respuesta de los alumnos, en lo individual o como grupos, ante las diversas asignaturas o actividades programadas.

⁹³ En diversas ocasiones me he encontrado exactamente con profesores o directivos que adoptan la posición contraria. Piden al docente que modifique su práctica para apegarse a lo que el programa dice, sin valorar siquiera si la propuesta del profesor mejora la establecida.

- 2. Evaluación grupal del aprendizaje.** Si bien el punto de vista de los alumnos llegaba a nosotros, de manera natural, a través de las conversaciones informales que teníamos cotidianamente con ellos, fue haciéndose cada vez más evidente que necesitábamos instaurar mecanismos formales para obtener su visión sobre su experiencia educativa en la escuela. Fue entonces que se decidió instaurar el mecanismo al que denominábamos “evaluaciones grupales del aprendizaje”.

La institución aplicaba cada semestre un instrumento de evaluación al docente, a través del cual los alumnos evaluaban habilidades docentes de sus profesores. La evaluación grupal que se hacía en la escuela tenía otro sentido. Consistía en un ejercicio de análisis grupal dirigido a evaluar los resultados de aprendizaje de cada grupo de alumnos en cada una de las asignaturas del programa. Cada semestre, hacia el final del ciclo escolar, se realizaba una reunión de evaluación por cada nivel o grado (una con los alumnos de primero, otra con los de segundo...). Dado que había diversos grupos por asignatura, las reuniones de evaluación tenían una etapa previa: al interior de cada grupo se hacía el análisis de lo logros y deficiencias con relación a al aprendizaje en la asignatura en cuestión y nombraba a un representante que llevara a la reunión general las conclusiones obtenidas.

Las preguntas con las que el grupo obtenía información eran las siguientes:

- ¿cuáles fueron los aprendizajes significativos que tuvo el grupo en la materia durante el semestre?
- ¿qué elementos facilitaron el aprendizaje (pudiendo derivarse de habilidades del docente, del condiciones del contexto o bien del propio grupo),
- ¿cuáles fueron los obstáculos o mayores dificultades encontradas para el aprendizaje de la materia?

En la reunión de evaluación, en la que estábamos presentes todos los alumnos del nivel y los coordinadores de ejes curriculares y de la licenciatura, los representantes de exponían las conclusiones de los análisis particulares. El resto de los alumnos estaban presentes sin voz, salvo que consideraran pertinente aclarar hechas por representante, para lo cual tenían que pedir la palabra.

De estas reuniones se obtenía información muy rica. En ocasiones era la figura del maestro la que se percibía como causa de poco o mayor avance. Estos datos unidos a los resultados de la evaluación de docentes que la institución realiza de manera regular, servían para reforzar a través de diversos medios la formación daban base para encausar los diversos esfuerzos de formación docente. En otros casos, la información que obteníamos nos hacía ver la necesidad de establecer estrategias que ayudaran a la integración de conocimientos. Se obtenía también información sobre requerimientos de infraestructura y recursos de apoyo a la enseñanza.

Los problemas que se detectaban en estas reuniones de análisis, eran trabajados en coordinación general de la licenciatura y en las coordinaciones de ejes correspondientes.

- 3. Reuniones de planeación, análisis y evaluación** destinadas a obtener información de la coordinación sobre la vida y desarrollo del proyecto. La visión de la coordinación integraba la visión del coordinador de la carrera, de los coordinadores de área curricular y la mía como responsable del seguimiento curricular. Como integrantes de la coordinación, teníamos a nuestro cargo el desarrollo y evaluación del proyecto. Además del trabajo de planeación y cierre de cada periodo semestral que requería la operación escolar, teníamos reuniones quincenales en las que compartíamos logros y problemas que iban surgiendo en cada una de las áreas y en la licenciatura en general. Como referente, teníamos la planeación que se hacía cada inicio de carrera, siempre en congruencia con las metas del programa educativo.

En estas reuniones se analizaban los datos relevantes de las reuniones de recuperación y de las reuniones o entrevistas con alumnos; se tomaban las decisiones que impactaban en el modificaciones al currículo explícito, las decisiones respecto a selección de los docentes y programas de formación, estrategias de vinculación con el exterior, etc.

El seguimiento del proyecto educativo de Diseño a partir de la puesta en marcha de estas tres estrategias nos daba información sobre procesos de la práctica, el significado que profesores y alumnos otorgaban a la propuesta curricular, sus reuniones para planeación, análisis y evaluación implicaciones y los resultados que se obtenían en el plano de la formación, así como en el plano más amplio de la academia. De esa manera constatábamos cómo algunos de los supuestos de base se cumplían, o también se hacía evidente la necesidad de realizar cambios tanto en el programa, como en la organización y condiciones de la vida cotidiana en la escuela. Los datos obtenidos eran siempre motivo de análisis y a partir de tales reflexiones, se fueron haciendo cambios de importancia en el proyecto educativo. A continuación referiremos aquellas modificaciones que imprimieron huella y dieron nueva forma al proyecto educativo de la licenciatura.

B) Impactos del seguimiento en el curriculum

A partir de la puesta en marcha del proceso de seguimiento curricular, pudieron detectarse los elementos de la práctica educativa que aportaron de manera significativa al desarrollo del proyecto curricular de la licenciatura, desarrollo que se manifestó en impactos tanto al currículo explícito como en la práctica educativa.

Los ámbitos en los que hubo mayores o más significativas transformaciones con relación a la propuesta inicial fueron:

1. Con relación al papel de los sujetos en el desarrollo del currículo, el alumno fue tomando un papel más activo y de mayor responsabilidad.
2. Con relación a la docencia, se propuso un programa alternativo de formación docente
3. Con relación al contenido del plan de estudios, se hicieron modificaciones en contenidos en diversos ejes curriculares
4. Con relación a la estructura curricular, se puso en cuestión el taller como eje central de la estructura curricular
5. Con relación a modelos educativos, se propuso el taller integral como una modalidad educativa que facilita la integración del currículo
6. Con relación a las metas de formación de la licenciatura, se reafirman algunas de las metas y enfoques iniciales y se reformulan otros.

A continuaciones explicamos en qué consistieron los impactos en el curriculum de la licenciatura y cómo influyen en la generación de una nueva propuesta curricular.

1. Papel del alumno en el desarrollo curricular.

Este fue uno de los grandes aprendizajes que tuvimos como coordinadores de un curriculum. Como ya habíamos dicho páginas atrás, al iniciar el proyecto considerábamos central la figura del profesor para el desarrollo curricular. Se había planeado recoger únicamente la visión del docente con relación a la práctica educativa, sin embargo, desde el inicio los alumnos comenzaron a cuestionar decisiones y aportar ideas relativas al programa de su carrera y a la práctica misma. El hecho de que su carrera persiguiera la formación de profesionales en Diseño, sin especificar campo, era un aspecto que les provocaba inquietud, por ser algo nuevo en el mercado de trabajo. No había profesionales formados en ese perfil en nuestra sociedad y no sabían si iban a poder desempeñarse en los ámbitos que ofrecía el campo laboral. Había otros aspectos que llamaban su atención y provocaban que reaccionaran solicitando aclaración o haciendo propuestas para mejorar, desde su punto de vista, la formación que recibían: calidad de los profesores, contenidos de los programas, necesidad de actividades no curriculares, etc.

Para nosotros, la inquietud y constantes interpelaciones de los estudiantes, eran un indicio de que debíamos tomarlos en cuenta de manera más formal y sistemática en el análisis de la dimensión práctica del currículo. Fue eso lo que provocó que se instaurara

el mecanismo de las evaluaciones grupales del aprendizaje. Con ellas, se hizo más evidente que los alumnos eran una voz, de igual importancia que la de los profesores, respecto al desarrollo del currículo.

Estas evaluaciones grupales del aprendizaje tenían un segundo efecto en la formación personal de los alumnos. Al reflexionar sobre los avances que habían tenido como grupo, era ineludible un ejercicio de introspección en el que tomaba relevancia la propia figura. Se daba un proceso de toma de conciencia sobre el propio papel, y de la importancia de las interacciones con los compañeros y con los profesores. Era frecuente que los alumnos, en el momento de tratar de explicar los obstáculos para el aprendizaje, hicieran conciencia de sus propias fallas. De esta manera se pasaba de la situación inicial (muy frecuente) en la que el profesor, o el contexto escolar eran los principales causantes de los fallos o deficiencias, al reconocimiento de las propias fallas.

A manera de ejemplo y con el fin de que pueda entenderse más claramente esta repercusión en la formación personal, cito aquí la intervención de un alumno en una de estas sesiones.

El representante del grupo estaba diciendo que la asignatura de ergonomía había sido muy difícil y el grupo había avanzado poco, lo cual se reflejaba además en las notas conseguidas ese semestre. Cuando se le preguntó a qué consideraban ellos que se debía, contestó que el semestre anterior, con el mismo maestro, había sido un semestre flojo en el que no habían avanzado en la teoría que constituía la base necesaria para el semestre que estaban finalizando. Según el punto de vista del grupo, el profesor de la materia no le había dado el peso necesario y además, no sabía explicar, no se le entendía.

Al preguntárseles sobre algún otro obstáculo, uno de los alumnos presente pide la palabra y explica: *“Yo no aprendí nada de ergonomía el semestre pasado y pasé con muy baja calificación. Pero debo reconocer que el profesor nos daba cada semana un texto con la teoría que trabajaríamos en clase y la verdad es que yo nunca los leí. Pasé el semestre entendiendo poco y casi sin participar en clase. Sin embargo en las vacaciones, me puse a leer los artículos y entonces me empecé a dar cuenta de cosas que nos habían explicado, regresé a los ejercicios y ví que sí entendía. Entonces, la verdad es que yo creo que no fue culpa del profesor sino nuestra. A la mayoría de nosotros no nos gusta leer ni tenemos la costumbre de hacerlo, y en las materias en que la parte teórica es fuerte, nos da flojera. Siempre queremos que el maestro no explique para no tener que leer. Yo creo que el maestro es bueno, y si no pudimos avanzar lo que se esperaba fue también por causa nuestra”*

Tras su intervención, hubo otras que apoyaban su versión. Este tipo de intervenciones eran frecuentes. Mi interpretación es que en la reflexión grupal profunda, que no se dirigía a evaluar con un número ni a encontrar fallas personales, sino a comprender cuales habían sido los logros y deficiencias en el

aprendizaje, se encontraban fácilmente consigo mismos como actores y podían reconocer el papel que habían jugado en el proceso.

La primera vez en que se realizó este ejercicio fue en el segundo año de la licenciatura, cuando la primera generación cursaba el tercer semestre, y desde entonces se decidió establecerlo como un mecanismo regular para la evaluación del currículo. Además de los datos sobre la dimensión práctica del currículo, nos interesaba reforzar el valor educativo del ejercicio. Los alumnos fueron tomando cada vez más, una postura de mayor responsabilidad ante su proceso de aprendizaje y mayor conciencia de su papel como elemento clave para el desarrollo del programa educativo de su licenciatura.

La participación activa de los estudiantes en estas evaluaciones provocó que se interesaran más en el proyecto educativo de diseño, más allá de los límites de su propia formación; empezaron a reflexionar sobre la pertinencia de su profesión.

2. Propuesta de formación de docentes a partir del ejercicio de recuperación de la práctica

Un denominador común entre las inquietudes manifestadas por los profesores en las reuniones de recuperación de la práctica, era su interés en mejorar las estrategias y técnicas didácticas que utilizaban. Ante esto hubo respuestas distintas en los diversos grupos de profesores, desde quienes buscaron mejorar sus técnicas didácticas a través de compartir experiencias con compañeros de asignatura, hasta la solicitud de cursos de capacitación docente.

Después del primer semestre de la carrera, los profesores de talleres de Diseño, que mantenían reuniones semanales de recuperación de la práctica, propusieron iniciar un diplomado en enseñanza de diseño con el fin de darle mayor formalidad a la búsqueda por una propuesta docente que apoyara el proyecto educativo de diseño integral. El diplomado se planteó bajo el siguiente esquema:

Objetivo.

El diplomado tenía como objetivo iniciar un proceso de formación de docentes que atendiera las deficiencias que emergieran del proceso del análisis de la propia práctica y se centrara en el estudio de los factores educativos relevantes para la enseñanza de diseño.

Dado que, para la escuela era de suma importancia poder ofrecer a sus maestros elementos que pudieran fortalecerlos como académicos, tanto en lo relativo a su labor docente como a la obtención de conocimientos sobre diseño, específicamente sobre el diseño como disciplina integral, en el diplomado se pretendía incursionar no sólo en el aspecto educativo sino en el quehacer concreto del diseñador y sobre todo en los procesos creativos que identifican al diseño como disciplina.

Como producto del diplomado se esperaba tener construido un marco teórico y metodológico que sirviera como base y como guía a la tarea de la formación de diseñadores.

Metodología:

De acuerdo con el objetivo del diplomado, la definición del contenido y organización del curso serían definidos por el equipo de maestros interesados, buscando dar respuesta a las pregunta de *¿qué es lo específico del trabajo del diseñador y qué exige de un maestro la enseñanza del diseño?*

Como primer paso para definir el contenido, se seleccionaron los temas que el grupo de profesores de taller reconocía como sus requerimientos de formación. Cada uno de los integrantes del grupo se responsabilizó de trabajar sobre un tema y exponerlo ante el grupo. Se invitó a expositores externos únicamente para temas que no eran del dominio de ninguno de los maestros participantes. De esta forma los maestros se comprometían con desarrollar sus conocimientos de diseño y de educación.

La metodología propuesta combinaba conferencias de especialistas con un seminario de lecturas seleccionadas por los participantes. Para respetar el propósito de que el curso emergiera y regresara a la propia práctica, los temas relativos a la educación se trabajaban con metodologías que partían de la reflexión y puesta en común sobre concepciones y prácticas educativas referidas a los aspectos estudiados y se contraponían a lo expuesto por especialistas o bien a textos teóricos. El resultado del trabajo sobre los diferentes aspectos tratados, debía concluir en la elaboración de propuestas individuales concretas enfocadas a mejorar y enriquecer el trabajo docente.

Como metodología para la evaluación del diplomado, se propuso que los profesores diseñaran sus programas de semestre incorporando elementos obtenidos en el curso. Se intentaba con esto, tener elementos que significaran nuevos puntos de partida, animar a los profesores a experimentar y apoyarlos a través de las sesiones e recuperación

Estructura:

El contenido del curso se agrupó en torno a dos ejes fundamentales:

- **Diseño como objeto de estudio:** área teórico –práctica encaminada al análisis del Diseño como un objeto de estudio y como una actividad profesional: su naturaleza, finalidad, recursos y metodologías de los que se vale.
- **La enseñanza y el aprendizaje del diseño:** área encaminada a la construcción de una concepción epistemológica y educativa común a partir del análisis de los procesos cognoscitivos fundamentales en el aprendizaje del Diseño.

El diplomado en enseñanza de diseño, tuvo como gran aporte abrir un espacio formal en que los profesores pudieron compartir conocimientos e inquietudes sobre el diseño y

la educación. Dio cabida y respuesta a la búsqueda de los profesores por enriquecer su práctica educativa y a la vez estableció un espacio de interacción que tenía como motivo principal continuar con el proyecto educativo de la licenciatura.

El diplomado no sustituyó las reuniones de recuperación y análisis de la práctica educativa. De las reuniones de recuperación de la práctica educativa emergían temas que se pasaban a Diplomado.

Un efecto paralelo del diplomado fue que los alumnos fueron interesándose en él, y sobretodo en el estudio del diseño, más allá de sus clases. Se abrieron las sesiones a asistencia libre de alumnos, y si bien estos no siempre fueron constantes en su asistencia, el hecho de que sintieran las puertas abiertas y vieran el interés de sus profesores en su propia formación, fue una enseñanza para ellos.

3. Modificaciones en contenidos del plan de estudios⁹⁴

Este fue el impacto más evidente del proceso de recuperación de la práctica. La reflexión constante de los profesores sobre los resultados de su práctica los hacia poner atención a los contenidos de sus programas y detectar deficiencias al respecto. Proponían cambios en los contenidos, y sus propuestas eran revisadas en el área con la perspectiva del eje curricular completo. Cada vez que se considera pertinente, se hacían modificaciones en el contenido de las asignaturas, en la secuencia de éstas a lo largo de la trayectoria curricular y en el número de asignaturas total en algunos ejes curriculares. Se resumen aquí los cambios de mayor relevancia en los ejes curriculares⁹⁵:

Tecnologías. Este fue el eje curricular que más transformaciones sufrió. Es importante recordar que, desde un principio había significado un gran reto por la vastedad de conocimientos y habilidades que implica y la relevancia que tiene el dominio de la tecnología en el hacer del diseñador.

La nueva estructura del área distinguía tres grandes estados a lo largo de la formación del diseñador:

- El diseñador ante el diseño: el estudiante se ubica en escenarios del trabajo puros donde observa por vez primera al diseño y donde, a través de la comunicación visual y el fomento a la creatividad se prepara para la práctica
- El diseñador en el diseño:
Etapa en donde el alumno pone en práctica sus habilidades del oficio del diseño y comienza a manipular los componentes y tiempos de un proyecto a través del uso de la metodología. Participa en proyectos académicos que trabajan sobre proyectos similares a los profesionales, pero controlados por el docente. El alumno reúne información, sistematiza, propone y realiza los

⁹⁴ Consultar en el Anexo 1 el cuadro con la ruta curricular del plan de estudios modificado

⁹⁵ Puede consultarse el cuadro de modificaciones en el plan de estudios al final de este apartado.

elementos necesarios para la comunicación del concepto de diseño desarrollado (planos, esquemas, ilustraciones...)

En esta etapa se enfatiza además de la metodología, el desarrollo del pensamiento crítico hacia el diseño, con relación al medio.

- El diseñador desde el diseño:

El alumno participa en proyectos reales (sobre problemas reales y en relación con contexto, usuarios). Profundiza y pone en práctica sus conocimientos sobre tecnología para resolver los problemas abordados. Podrá incluso desarrollar y proponer nuevos materiales, herramientas y proceso.

Estas tres grandes etapas se cumplen a lo largos de la carrera, correspondiendo la primera a los dos primeros semestres de la licenciatura, la segunda a los semestres del III al VI y la tercera, de VII en adelante.

El esquema inicial de asignaturas y contenidos se modificó en gran parte. Las asignaturas del área mayor adoptaron el esquema secuencial del área menor. Partiendo del principio de que lo más importante para un diseñador con el perfil buscado no es dominar diversas tecnologías, sino desarrollar un pensamiento sistémico y comprender cuáles son los constitutivos de los sistemas tecnológicos y cómo interactúan, se adoptó como nombre genérico para la asignatura Tecnologías I a V.

Se reconoció la necesidad de ampliar contenidos en el área de tecnología, pues se consideró que el currículo original había omitido algunos saberes fundamentales para el diseñador, como por ejemplo Ergonomía. Para poder hacer esto se sustituyeron los conocimientos de algunas de las asignaturas del área menor en los ejes de Teoría y metodología y Socio-humanista:

- Se ampliaron las opciones de área menor, abriéndose asignaturas (talleres) absolutamente optativas y de carácter más práctico, que se consideraban como complementarias de las asignaturas obligatorias, además de que aportaban un referente cercano para que los alumnos desarrollaran los conocimientos y habilidades del pensamiento sistémico en tecnología. cerámica, carpintería, serigrafía, textil, diseño de carrocerías, joyería, etc. El alumno tenía derecho a optar por cuatro de estos talleres prácticos, uno por semestre a partir del cuarto semestre. Las asignaturas de Tipografía I y II, pasaron a formar parte del eje de comunicación
- Otro aspecto que aparecía como una omisión en el planteamiento inicial y que iba tomando cada vez mayor fuerza, era la relación entre el diseño y el medio. El tema de la sustentabilidad ambiental, cuyo interés y tratamiento a nivel mundial es creciente, es un tema que se relaciona mucho con el diseño. Si bien no se pensó en incluir una (o algunas) asignaturas enfocadas al tema, sí se incluyó como enfoque y como contenido temático en las asignaturas de este eje curricular.

La transformación de contenidos de Tecnología, dio como resultado un fortalecimiento del eje –como programa- y en la dimensión de la interacción, un mayor contacto entre los profesores que se reunían con el propósito de valorar los efectos de las modificaciones.

Teoría y metodología. En el eje de teoría y metodología, además de adecuar algunos de los contenidos iniciales, se unió el contenido de las asignaturas de teoría e historia del diseño en una sola asignatura, *Teoría e historia del diseño*. Como argumento de base para esta transformación estuvo la declaración de que la teoría del diseño fue desarrollándose a partir de la reflexión sobre la historia del mismo y que los saberes que ambas manejan son absolutamente complementarios. Una historia del diseño sin teoría no pasaría de ser un conjunto de datos, y la teoría cobra mayor significado cuando la analizamos desde su perspectiva histórica. De este cambio tuvimos siempre reportes positivos; para los maestros y alumnos la materia se volvió más interesante, pues facilitó dar sentido a la historia y teoría del diseño. Surgieron, además, elementos para reforzar el concepto del diseño integral.

La asignatura de Introducción al Trabajo universitario cedió su contenido para un segundo curso de geometría (Lenguaje técnico), pasando, por lo tanto a formar parte del eje de comunicación.

La asignatura de Diseño y realidad fue sustituida por *Administración y Costos*, y la de Foto III, del eje de Comunicación, paso a este eje como *Mercadotecnia*.

Comunicación. En el eje de comunicación los principales cambios consistieron en ampliar el uso de las herramientas de computación para el dibujo técnico y el uso de software para diseño. La modificación fue bien aceptada por los alumnos y profesores del área. Los alumnos que iniciaron su desempeño laboral antes de terminar la carrera reportaban que el conocimiento de software y herramientas de computación les había facilitado el encontrar empleo –sobre todo en ámbitos de diseño gráfico).

En el área menor se incluyó un curso nuevo: *Presentación de proyectos*, que sustituyó a la asignatura de Evaluación social del diseño (originalmente en el Eje Sociohumanista)

Sociohumanista. El área sociohumanista disminuyó mucho su contenido y asignaturas por dos motivos.

- Tuvo que ceder varias de sus asignaturas, como ya explicamos, para poder subsanar deficiencias en otros ejes curriculares.
- El ITESO incluyó el Área de Integración, en todos los currículos de sus programas educativos en el primer semestre de 1995. Esta área supone la concreción del proyecto formativo institucional en una propuesta curricular. Se compone de seis asignaturas: Introducción al problema social, Introducción al problema del hombre, como obligatorias y cuatro asignaturas optativas. En

total, el Área de Integración suma 48 créditos. Esto obligó a que, la recién inaugurada licenciatura en Diseño, cediera parte de créditos del eje Sociohumanista para incluir las asignaturas de Integración a su currículo.

Diseño. Con relación a los contenidos, el eje de diseño no sufrió mayores modificaciones. Lo que se hacía era planear objetivos mínimos y una estrategia de enseñanza más o menos común entre los diversos profesores de cada nivel educativo. Las transformaciones se hicieron fundamentalmente es el proyecto de los talleres superiores (a partir de sexto semestre). Se explican en el apartado siguiente.

4. Modificación en la estructura curricular: puesta en cuestión del taller de diseño como espacio de síntesis.

El impacto de mayor fuerza con relación a la estructura, no fue en su forma sino en su sentido, pues se puso en cuestión del taller como eje central o eje de síntesis del currículo. Es aquí donde se origina la nueva propuesta para un currículo integrado, que se presenta en el capítulo siguiente

La estructura del currículo proponía al taller de diseño como el eje de síntesis en el plan de estudios. Originalmente esta propuesta partía de la concepción misma del diseño como el proceso y el producto que resultan de la síntesis de factores tecnológicos, expresivos, funcionales que dan respuesta a una necesidad humana. Desde la concepción didáctica, el eje se había pensado como el ámbito en donde el alumno aprendería diseño "haciendo diseño", y tenía como un supuesto el que los conocimientos adquiridos en el resto de los ejes curriculares, se conjugarían en el ámbito del taller, en el momento en que los estudiantes "diseñaran" productos. Sin embargo, esto no resultó así.

Los alumnos concebían el taller como una asignatura más y no aplicaban en ella, por lo menos no intencionalmente, ni de manera reflexiva, los conocimientos adquiridos en las otras asignaturas. Por su parte, los profesores de talleres no trabajaban en contacto o colaboración con los profesores de los otros ejes curriculares, y en la planeación de su curso no incluían actividades diseñadas con el propósito explícito de integración de los conocimientos. Era común que los profesores del taller se quejaban de que los alumnos no utilizaran el dibujo o la fotografía, por ejemplo, en el proceso del taller como lo hacían para las tareas o trabajos finales de dichas asignaturas, y nos solicitaban a nosotros o directamente a los profesores de esas asignaturas que recomendaran a los alumnos aplicar sus conocimientos en los ejercicios del taller; sin embargo los alumnos no lo hacían a menos de que el profesor de taller lo incluyera como un criterio evaluatorio. Por lo que se refiere a la síntesis teórico-práctica, en el taller rara vez se intencionaban reflexiones teóricas; parecía no tener sentido una reflexión sobre 'teoría' de diseño en el espacio del taller.

Cuando detectamos esta desarticulación, se intentó remediarla haciendo reuniones de profesores por nivel; en ellas se exponían los programas de cada una de las

asignaturas y se planeaba por lo menos una actividad al semestre, en la que se intencionaría la aplicación del conocimiento de todas las áreas. Este ejercicio sería evaluado por todos los profesores del nivel. Si bien, en algunos casos este ejercicio resultó exitoso para que los alumnos vieran la importancia de aplicar los conocimientos de teoría, representación gráfica y tecnología en el diseño de algún producto, no fue posible lograr la integración de las asignaturas en la producción del taller. Esto se logró únicamente en los talleres integrales, que se manejaron a partir del séptimo semestre.

Reconocer que el taller no funcionó como espacio de síntesis al manejarse de manera aislada con respecto al resto de las asignaturas, nos puso ante la necesidad de continuar con la búsqueda de un modelo curricular integrador. La propuesta que presento en el capítulo cinco, parte de este reconocimiento así como de la experiencia con los talleres integrales.

5. El taller integral como modelo educativo que facilita la integración del currículo

Como explicamos ya en el apartado de la estructura curricular (capítulo 3), el currículo estaba pensado en dos momentos metodológicos que implicaban diferente modo de organización de las asignaturas en la estructura. El primer momento, planeado para transcurrir entre el primer y el quinto semestre, en que todas las asignaturas tenían carácter obligatorio; se dirigía al desarrollo de capacidades y conocimientos que el alumno pondría en práctica en el taller de diseño, entendido como espacio de síntesis curricular. El segundo momento, originalmente propuesto para iniciar a partir del taller VI (sexto semestre en el trayecto ideal del currículum), y terminar en el IX semestre, en el que el taller sería el espacio central del currículo, y a él se integrarían el resto de las asignaturas.



En estos niveles, el taller se enfocaría a la atención de problemas socialmente relevantes. De acuerdo a la ruta curricular sugerida, del VI al IX semestres, el taller de diseño se complementarían con asignaturas optativas de los ejes sociohumanista, de tecnología y de teoría y metodología. Dichas asignaturas estarían respectivamente

destinadas a: interpretar contexto, fundamentar la propuesta de diseño desde la teoría y la metodología y desarrollar técnicamente los productos de diseño que se propusieran como solución a los problemas abordados.

Cada taller tomaría como tema central un problema social pertinente al diseño. Los estudiantes, conducidos por el profesor del taller, se abocarían a estudiarlo y a generar alternativas para su solución.

Definiremos a continuación los objetivos y las características de los talleres integrales como modalidad educativa en el curriculum de Diseño y, en seguida, describiremos la experiencia de uno de los talleres que se llevaron a cabo.

a) Objetivos, supuestos y características de los talleres integrales.

Al proponer que en los niveles superiores el taller se dirigiera a la atención de problemas de relevancia social se pretendía:

- Poner a los alumnos en contacto con su medio social de manera que pudieran conocer su problemática y desarrollar los conocimientos y habilidades que exige para poder intervenir en él desde su profesión.
- Posibilitar el ejercicio del diseño integral - finalidad académica de esta escuela- ya que al resolver problemas del medio, problemas reales, que afectan a situaciones y a sujetos concretos, el diseño, como un proceso, serían abordarlos de una manera también integral.
- Enfrentar al alumno a la necesidad de formular y desarrollar proyectos de carácter profesional desde la universidad, lo cual plantea un nuevo esquema del trabajo de maestros y alumnos
- Dar espacio para que los profesores pudieran aportar proyectos dirigidos a responder a grandes preguntas que se plantearan con relación al diseño y su pertinencia social
- Presentar ante la sociedad las distintas posibilidades que tiene el diseño como actividad profesional
- Poner al diseño ante el reto de funcionar como un factor de impulso para el desarrollo económico de la región, lo cual había sido una de las metas con las que se abrió la licenciatura

Los supuestos en que nos basábamos al proponer los talleres integrales eran los siguientes:

- Al llegar sexto semestre, los alumnos habrían adquirido una formación básica en todas las áreas curriculares que les permitiría participar activamente en proyectos de diseño
- A esta altura, el estudiante podría hacerse responsable -cada vez con menor dependencia del maestro- de las diversas fases del proceso de diseño, implicadas en un proyecto.

- Los problemas de relevancia social que atañen al diseño, con frecuencia demandan de un diseño integral (y no necesariamente de una de las especialidades en que como profesión se ha dividido) Por lo tanto, un proyecto académico construido con la finalidad de atender problemas sociales relevantes, abriría la posibilidad de desarrollo del diseño integral como profesión
- El atender un problema de la realidad social, permitiría que el conocimiento se integrara de manera natural, pues para poder plantear alternativas de solución viables, el alumno tendría que integrar en su propuesta, la teoría, la tecnología, la comunicación técnica y los fundamentos mismos del diseño.
- Los profesores que se desempeñaran profesionalmente en el ámbito del diseño podrían aportar temas o preguntas de relevancia social que llamaran a poner en juego los recursos universitarios para el desarrollo del conocimiento y, paralelamente, permitieran que la formación universitaria se mantuviera actualizada.

Como características para los talleres integrales se propusieron las siguientes:

- Cada taller propondría una línea de trabajo dirigida a atender algún problema de relevancia social que pidiera atención desde el diseño, por ejemplo: empaque con materiales de bajo impacto ecológico.
- Serían proyectos planteados con una duración a largo plazo, a cargo de un maestro que daría seguimiento al proyecto a lo largo del tiempo y se haría responsable de la recuperación de los productos académicos obtenidos.
- Los alumnos podrían permanecer en el mismo proyecto dos semestres cuando menos. Esto respondía a dos fines: la permanencia del alumno en un mismo proyecto le permitiría profundizar tanto en el estudio del caso abordado como en sus propuestas de solución y, por otro lado, el cambio de proyecto le permitiría conocer otro tipo de problemas. y habilitarse en el manejo de teorías, tecnologías propias a diferentes aplicaciones del diseño
- Tendrían carácter vertical, es decir, los grupos podrían estar conformados con alumnos de los últimos semestres de la carrera (del VI al IX)
- Siendo fundamentalmente empíricos, se propuso que en los talleres se trabajara con una metodología basada en la reflexión sobre la acción como una vía para llegar a la construcción de conocimiento teórico; es decir un conocimiento orientado a la comprensión profunda de la experiencia, de sus implicaciones e impactos, en el cual es imprescindible la construcción de significado y sentido por parte del sujeto.

b) Análisis de la experiencia de los talleres integrales.

Nos detendremos a explicar la experiencia obtenida con el fin de que pueda entenderse el impacto que los talleres tuvieron en el currículo, esencialmente en la concepción de su estructura y las posibilidades que abrían como modelo educativo para el logro de la flexibilidad del curriculum de las metas de la licenciatura.

La primera vez que se inicia con los talleres integrales se abrieron 5 talleres que manejaban los siguientes proyectos:

- El diseño como estrategia para impulsar el desarrollo agroindustrial en el estado de Jalisco (dos talleres, uno en la comunidad de Mascota apoyando un proyecto de producción de raicilla y otro en el municipio de Villa Corona apoyando la producción de Zarzamora)
- Guadalajara y su identidad (dos talleres, uno abordó la problemática de la imagen urbana y el otro se dirigió a realizar una guía que hiciera rescate cultural de Guadalajara, aplicando el diseño editorial)
- El diseño dirigido a la atención a discapacitados

Cada uno de ellos trabajaba en un proyecto que se había planeado para desarrollarlo en un plazo largo. El profesor era el responsable del proyecto y por lo tanto de los aspectos relacionados con la vinculación con los actores sociales o gubernamentales que estuvieran implicados con el proyecto. Al inicio del semestre, el profesor junto con los alumnos, analizaban el problema a resolver, el contexto en que se desarrollaba y proponían un programa de trabajo y productos a lograr en el semestre.

El trabajo se desarrollaba en equipos. Cada equipo se hacía responsable de alguna tarea a lo largo del semestre. Cada grupo decidía la estructura y dinámica de trabajo al interior del taller.

El profesor de taller se encargaba de supervisar el avance del proyecto y evaluar el trabajo hecho por los estudiantes. Los profesores de teoría, tecnología y sociohumanista, cada uno en su línea, asesoraban a los alumnos en el desarrollo. Cuando era necesario, las asesorías de área se daban en el mismo espacio y tiempo que el taller, con el fin de que los profesores estuvieran de acuerdo con el rumbo y acciones a tomar.

A manera de ejemplo, presentamos a continuación una reseña del taller de "Estrategias de diseño para el desarrollo agroindustrial en el poblado de Mascota, Jalisco".

b.1) Problemática que abordó.

El proyecto surgió de una demanda que la Secretaría de Promoción Económica del Estado de Jalisco (SEPROE) hizo al ITESO solicitando colaboración en un programa destinado al fortalecimiento económico de la producción agroindustrial en Jalisco a través de la conformación y desarrollo de "encadenamientos productivos". Estos encadenamientos consisten en poner en contacto a productores agroindustriales con inversionistas particulares y con bancos o instituciones financieras interesadas en apoyar iniciativas de producción agroindustrial en el estado de Jalisco.

El encadenamiento al que se nos invitó a participar tenía como fin apoyar la producción y comercialización de raicilla, que es una bebida del tipo del mezcal que se obtiene del procesamiento de una cactácea silvestre llamada

lechuguilla. La producción de raicilla ha sido una tradición en Mascota, en donde es muy apreciada; sin embargo, es poco conocida en otros ámbitos y por lo mismo su mercado es mayoritariamente local. La intención de contar con diseñadores en el proyecto se debía a que se pretendía apoyar estas iniciativas con los productos necesarios para la comunicación, la difusión, la imagen, distribución y comercialización de la raicilla (folletos, empaques, etiquetas, logotipos, marcas, etc)

Al iniciar su trabajo los alumnos hicieron un diagnóstico de la localidad para encontrar cuáles eran sus necesidades, fortalezas con las que contaban así como conocer sus valores culturales con el fin de que sus propuestas de diseño tuvieran pertinencia cultural. Como resultado del diagnóstico encontraron algunos factores que no habían sido mencionados en el planteamiento inicial de la demanda y que podían ser atendidos desde el diseño:

- El proceso de producción de la raicilla eran absolutamente artesanal y rústico. Los destiladores eran tambos adecuados con mangueras y en las áreas de producción no había cuidados de higiene ni instrumentos técnicos que permitieran tener un mínimo control de calidad en el proceso de elaboración, ni cumplir con los requerimientos que solicita el gobierno para poder vender legalmente el producto.
- Mascota tenía, además de la raicilla, muchas potencialidades para obtención de recursos, entre ellas el turismo ecológico dada la riqueza y belleza de sus bosques.

b.2) Líneas en que se trabajó

- A raíz del diagnóstico los alumnos se organizaron en equipos para atender las diversas necesidades. Un equipo se dedicó a trabajar sobre la imagen del grupo de encadenamiento productivo de manera que pudieran tener elementos gráficos para facilitar la promoción.
- Un segundo grupo se dedicó a realizar una propuesta de mejora al sistema tecnológico de producción de la raicilla y al diseño de envases y etiquetas para la bebida
- Un tercer grupo se dedicó a apoyar al ayuntamiento en la planeación de estrategias para desarrollo de lugares destinados a atraer turismo: áreas de acampar, áreas con instalaciones para días de campo, remodelación de casas con fines de albergue turístico. Este grupo trabajó mucho en folletos y carteles para apoyar al presidente municipal en la gestión de algunos de estos proyectos.

b.3) Metodología: estrategias didácticas y de organización del trabajo en el taller)

El taller se constituyó con alumnos de séptimo y noveno semestres. Se condujo con una metodología que permitía relacionar los aspectos teóricos con los prácticos, la reflexión con la acción. Con el fin de incentivar una

actitud de autogestión en el aprendizaje de los alumnos, el profesor del taller aplicó las siguientes estrategias:

1. Dejó en los alumnos la responsabilidad de gestionar y dirigir el proyecto. Para ello les propuso que trabajaran como en un despacho: determinarían tareas y se harían responsables de su cumplimiento.
2. Trabajo en equipo. El éxito del proyecto dependería de que cada equipo cumpliera con la tarea asignada. Con la intención de reforzar formación: unos recibiendo otros aportando y no siempre el que aporta es el de noveno) Con el fin de reforzar el trabajo en equipo, en momentos de análisis y presentación de información el equipo nombra un secretario quien hace el papel de relator.

El trabajo se desarrolló en dos grandes fases: el diagnóstico, y la propuesta de estrategias para apoyar el desarrollo de la localidad así como el diseño de los productos que requeridos por estas.

Para el trabajo académico, los alumnos se organizaron en equipos, cada uno de los cuales se hizo cargo de alguna de las líneas de trabajo que se desprendieron del proyecto.

Los equipos trabajaban de manera autónoma, sin embargo había sesiones destinadas a poner en común los avances de cada equipo con el fin de no perder la perspectiva global del proyecto.

El profesor del taller daba asesorías y mantenía un seguimiento cercano de cada uno de los equipos. El resto de las asignaturas se dirigían a complementar los conocimientos requeridos para el desarrollo del proyecto: procesos tecnológicos, metodología de investigación y métodos para el diseño, análisis de condiciones socioculturales del contexto y apoyo de herramientas de cómputo para el diseño.

En el desarrollo del proyecto, los alumnos de diseño tuvieron que asesorarse con profesionales de ingeniería química y de mercadotecnia, lo cual les hizo entender la necesidad del trabajo interdisciplinario cuando se atienden problemas complejos en un contexto real. Con ingeniería química se asesoraron para los aspectos de destilación, normas y control de calidad en la producción de bebidas alcohólicas y con mercadotecnia: investigación de mercados, y normatividad comercial.

b.4) Secuencia en el desarrollo del proyecto

Puesta en secuencia de actividades, el semestre se desarrolló de la siguiente manera:

- o Inició con un ejercicio de análisis sobre los posibles implicaciones del problema a partir de los datos que SEPROE había aportado. A través

de una lluvia de ideas los alumnos propusieron hipótesis sobre posibles estrategias para abordar el proyecto.

- A partir de estas primeras ideas, los alumnos se dedicaron a buscar información sobre el tema con el fin de determinar si las estrategias propuestas eran factibles y pertinentes (tanto en búsqueda de documentos como trabajo de campo)
- Organizaron la información recabada y le dieron una estructura con apoyo de mapas conceptuales y otro tipo de instrumentos para sistematizar información.
- Analizaron grupalmente la información recabada y con apoyo en instrumentos como el análisis de fortalezas y debilidades (FODA) tomaron decisiones sobre las acciones a seguir, conceptos de diseño que debían desarrollar, etc
- Después de desarrollar el trabajo acordado, con asesoría del profesor de taller y del resto de las asignaturas que involucraba el proyecto
- Presentaciones parciales ante los actores involucrados para tomar su opinión (visitas de campo, reuniones con los participantes del encadenamiento productivo)
- A partir de las reacciones de los involucrados se planteaban modificaciones a los diseños y reiniciaban el proceso con el fin de responder a las demandas
- Al final del semestre se evaluaba la participación de los alumnos a partir de los resultados logrados y de su desempeño a lo largo de todo el proceso.

b.5) Evaluación de la experiencia.

El proyecto de Mascota duró dos semestres; el primer semestre se dedicó casi de manera exclusiva a realizar el diagnóstico y en el segundo los alumnos desarrollaron los productos de diseño para apoyar tanto en la promoción turística de Mascota como al grupo de encadenamiento productivo de la raicilla.

Tanto para los alumnos como para los maestros esta fue una forma de trabajo que no conocían y si bien al inicio presentaron resistencia, al final del primer semestre habían logrado estructurar un proyecto y programar sus actividades. La estructura que se había planteado, con el taller como espacio central fue importante para que tanto alumnos como profesores tuvieran como objetivo común, o cuando menos prioritario, el desarrollo del proyecto de Mascota.

A partir de los resultados que veíamos a lo largo del proceso –la forma de involucramiento de alumnos y profesores, comentarios de los profesores en reuniones de recuperación de la experiencia- veíamos que el modelo de taller integral tenía grandes fortalezas. Con el fin de complementar la visión, al finalizar la experiencia se realizó una evaluación del taller para recoger el punto de vista de profesores y alumnos sobre esta modalidad educativa. Resumimos a continuación el resultado dicha evaluación:

- Para los profesores el taller tenía como fortalezas las siguientes:
 - El trabajo desde la autogestión dejó resultados de aprendizaje muy rico, más de lo que se logra en el aula
 - El hecho de conformar el taller verticalmente (con alumnos de diferentes niveles) propició que compartieran conocimientos, con lo cual se enriquece el aprendizaje.
 - Se dio en los alumnos una fuerte motivación y gran dedicación al trabajo.
 - El contacto con la realidad los enriquece; es la primera vez que ven al usuario, ya no es el usuario de la clase de metodología, sino que es real. Su presencia impacta en el proyecto, les demanda un buen oficio y compromiso profesional
 - Responden con gran responsabilidad ante la tarea; el profesor no tiene que presionarlos, antes al contrario
 - Fue difícil para ellos dar estructura al proyecto, pero finalmente lo lograron y ello les permitió desarrollar habilidades de gestión, formulación y desarrollo de proyectos.

- Por su parte, los alumnos mencionaron las siguientes fortalezas del taller:
 - Resultó enriquecedora la forma de trabajar con alumnos de diferentes grados, aprendieron mucho de los compañeros.
 - Los alumnos atrasados avanzan rápido con el compromiso con su equipo y con el usuario.

- Como debilidades los profesores señalaron:
 - Es necesario trabajar un poco los temas antes de iniciar el trabajo con alumnos, pues si el problema o tema está medianamente acotado, la eficiencia del equipo de trabajo será mayor.

- Los alumnos encuentran como debilidades:
 - Se requieren más asesorías individuales, dirigidas a la tarea en particular, pues en las asesorías grupales no siempre hay oportunidad de profundizar en el análisis de casos particulares.
 - Es necesario ampliar el horario de trabajo en el taller, pues como los alumnos tienen horarios distintos en el resto de sus materias, no siempre pueden coordinarse para realizar las tareas que el proyecto demanda.
 - Es necesario que se de una mejor coordinación de los diferentes profesores que asesoran el proyecto; que estén mejor informados de lo que está pasando e intensifiquen la comunicación entre sí. Cuando la comunicación entre profesores no es buena, las asignaturas optativas terminan abordando temas no relacionados con el proyecto.

Los resultados de la evaluación y la información obtenida por el seguimiento del taller, fue contrastada con los supuestos que se habían planteado inicialmente y se llegó a las siguientes conclusiones:

- La participación de los alumnos en proyectos con destinatarios reales sí refuerza su sentido de responsabilidad. Las asesorías de los profesores son eso, asesorías. Ellos desarrollan la mayor parte de las actividades del proyecto y lo hacen de manera responsable.
- Los problemas abordados en el taller sí concavaron al diseño como una profesión integral; se requerían productos gráficos y también productos tridimensionales (encases, herramientas tecnológicas...)
- Los alumnos abordan los problemas de manera integral y desarrollan propuestas para cada una de las facetas de la problemática. Si bien el proyecto permite que cada quien aborde aquellas tareas para las cuales se siente con mayor capacidad, en ningún momento se dejó fuera alguna tarea de diseño que no pudieran abordar por falta de capacidad.
- El taller integral era una vía que permitía enriquecer y fortalecer el conocimiento significativo dado que
 - Al encontrarse los alumnos ante necesidad de aportar propuestas de diseño a una problemática real, profundizaban en sus conocimientos de manera que estas estuvieran bien fundamentadas.
 - Es mucho más fácil la construcción de sentido y significado del conocimiento cuando este surge de una necesidad sentida por el alumno. La estructura y estrategia de los talleres integrales, pretendía un aprendizaje integrado y significativo.
- EL taller si aporta condiciones para la integración del conocimiento, sin embargo para ello es necesario que se de la interacción constante entre los profesores del taller y los de las asignaturas optativas. De ese modo pueden detectarse cuáles serán los conocimientos necesarios, incluso preverlos, lo cual propiciará asesorías más pertinentes.
- La experiencia de trabajo en cadenas productivas hizo ver la necesidad de desarrollar la capacidad de los diseñadores para trabajar en equipos interdisciplinarios y con diversos actores sociales. Sin embargo, fue evidente el peso del aporte de diseño tanto desde el planteamiento de estrategias para la producción como de los productos entregados, pues las autoridades de los municipios con los que se colaboró regresaron al ITESO a solicitar nuevos apoyos

b.6) Propuestas encaminadas al desarrollo del curriculum

La experiencia de los talleres integrales, aportó los siguientes elementos que permitían proponer nuevas vías al desarrollo curricular

- El modelo educativo de trabajo por proyectos en la base de la estructura curricular. Los talleres integrales nos permitieron constatar que la organización de los contenidos del currículo alrededor del

proyecto, facilita la integración de contenidos y aporta contextos para potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos.

Cuando se trabaja en proyectos de diseño, los “contenidos” de las asignaturas que alimentan el proyecto pueden cambiar de un proyecto a otro, sin embargo permanece es el campo de conocimiento de que se trate: la tecnología, la teoría del diseño, etc y facilita la construcción de significados y la integración del conocimiento.

- El modelo didáctico con el que se trabajaron los talleres permitía el movimiento dialéctico de teoría y práctica y fortalecía las capacidades reflexivas y razonamiento crítico en los alumnos. Se encontró que, trabajando de ese modo, se impulsaba el aprendizaje y los alumnos desarrollaban autonomía.
- Se reconoció la necesidad de abrir espacios para el trabajo interdisciplinario. La experiencia que tuvieron los alumnos de asesoramiento de otras disciplinas con el fin de solucionar de mejor manera los problemas a que se enfrentaban nos permitió ver que el trabajo interdisciplinario dentro de proyectos universitarios es, además de factible, necesario para lograr resultados más pertinentes y mejor fundamentados.
- El diseño fue visto con un mayor potencial de aporte social por alumnos y maestros (más allá del discurso teórico). Los resultados obtenidos en los dos proyectos agroindustriales, así como con los minusválidos nos permitió constatar las potencialidades que tiene el diseño como factor de impulso al desarrollo.

6. Revisión de las metas de formación de la licenciatura.

El seguimiento curricular de los primeros cinco años, nos permitió, además de evaluar el currículo, revalorar las metas que habían dado origen al proyecto educativo.

A la luz de la experiencia, las metas que orientaron el inicio del proyecto seguían siendo pertinentes, pero cobraban nuevo sentido para nosotros. Quedaron definidas en los siguientes términos:

a). Atención a problemas de relevancia social desde la universidad.

La experiencia en los talleres integrales nos permitió ver, no únicamente que el trabajo universitario puede enfocarse a la atención de problemas de relevancia social, sino que es imprescindible que desde la etapa formativa, los estudiantes se hagan conscientes de la situación social política y económica del medio en

que se desenvuelven, y descubran lugares y formas para colaborar con la sociedad desde el ejercicio de su profesión.

Si el diseñador pretende que su trabajo contribuya al desarrollo de una comunidad o región, debe partir de un profundo conocimiento de su contexto físico y cultural. Antes de aportar propuestas de diseño debe conocer cuál es la actividad económica de la población del lugar en el que interviene, cuales son los procesos tecnológicos, los materiales y herramientas con las que trabaja, cual es su dinámica cultural y qué potencialidades hay para desarrollar. Una vez hecho el análisis de modos, metas y deficiencias en el aspecto productivo, es cuando el diseñador puede hacer propuestas que redunden en una mejora en los productos, o bien, en los procesos tecnológicos y de diseño empleados.

Los proyectos de los talleres integrales demostraron que el diseño tiene un gran potencial como factor para impulsar el desarrollo económico de las comunidades, y con ellas del estado. Es importante señalar aquí que, la meta de impulsar el desarrollo regional desde el diseño se plantea desde una concepción amplia del desarrollo, no se centra exclusivamente en el aspecto económico sino que abarca también lo sociocultural; se reconoce también que este desarrollo no puede lograrse con el esfuerzo del diseño en aislado. Así como requiere de atención en diversos aspectos simultáneamente, exige de la participación y esfuerzo conjunto de diversas disciplinas.

b). Impulsar la tradición manufacturera y artesanal de la región con propuestas de diseño.

Se entiende en estrecha relación con el punto anterior; si bien la pertinencia del aporte al desarrollo de la sociedad actual en nuestro Estado y en nuestro país, no se limita al sector artesanal y manufacturero, sino que tiene cabida también en la industria desarrollada, reconocemos que una de las grandes riquezas que Jalisco aporta al país es su tradición manufacturera y artesanal. Este puede ser sin lugar a dudas un renglón de fortaleza en el intercambio comercial del país y del estado en la dinámica impuesta por la globalización.

Una de las líneas en que se trabajo en la escuela fue en el sector artesanal y fue evidente que el diseño de nuevas formas y el mejoramiento de los procesos de producción actuales pueden ser enriquecidos por el diseño, elevando las condiciones de calidad y competitividad de los sectores en cuestión

c). Intensificar la relación entre la universidad y la sociedad.

Se revalora ésta como una estrategia para el logro de las metas propuestas. La intención de avanzar hacia el diseño integral y ponerlo al servicio de la sociedad en general, exige que se estreche los canales de comunicación y escenarios de acción con diversos sectores sóciales. El diseño tiene que demostrarse y demostrar el alcance y pertinencia de su acción, y esto no puede lograrse sin una acción directa en la sociedad.

d). Una escuela en donde el maestro sea una figura central.

Si bien se conserva el planteamiento inicial en el que se busca que el maestro contribuya al desarrollo y fortalecimiento del proyecto educativo, partiendo de una profunda reflexión crítica sobre su práctica educativa, esta meta se reformula a partir de lo expuesto en este capítulo, integrando también al alumno como un actor central y un coautor del desarrollo del proyecto curricular. Lo que queda como un reto en este renglón es el diseño de las estrategias y mecanismos que faciliten la participación de los alumnos

e). Dar espacio de acción a maestros cuya experiencia profesional los lleva a plantearse preguntas a ser respondidas desde la universidad.

A pesar de que en estos primeros cinco años de la escuela, no se hayan desarrollado proyectos surgidos por cuestionamientos de los profesores, esta sigue siendo una meta para la escuela. El intenso y constante trabajo reflexivo con los maestros nos permitió enriquecer y avanzar en el análisis que teníamos inicialmente sobre la importancia del diseño integral y la posible fortaleza de su aporte social. Pensamos que esta meta apunta hacia un escenario posible y que el trabajo académico se vería fuertemente fortalecido. Supone (supone o parte de imaginar un maestro que no llega pidiendo programas a cumplir, reglas marcos y caminos señalados, sino un profesor consciente de las posibilidades de la educación, del ejercicio profesional para la transformación social y una formación orientada al diálogo constante y la interpelación con la realidad, encaminada a formar sujetos críticos conscientes y propositivos y una vía más para la formación de profesores implicados con su contexto social y profesional.

f). Avanzar en el conocimiento del diseño, y explorar nuevas posibilidades para ampliar su campo de acción en la sociedad actual.

Con el diseño integral como horizonte y como concepto inicial, esta meta marcaba en un inicio la necesidad de avanzar en el terreno teórico y metodológico que permitiera definir diferenciar entender y ver límites y posibilidades del diseño como actividad y disciplina integral (Hay que recordar que en diversos foros se pensaba que esto no era mas que un planteamiento utópico). Los años de experiencia -pocos aun para llegar a conclusiones o para explicaciones amplias- dejaron asomar un horizonte que nos hablaba de la pertinencia social y profesional del diseño así entendido. Vemos la necesidad de ampliar los fundamentos teóricos y metodológicos y de explorar nuevos campos de aplicación.

Reflexión en torno a las dimensiones del currículo.

Si regresamos a Grundy, tras analizar lo expuesto en este capítulo, es fácil de comprender por qué nos dice que si queremos encontrar el currículo, no debemos buscarlo en una estantería, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación.

El currículum explícito, antecede al currículo real; marca intenciones, objetivos, contenidos, etc. Sin embargo, una vez que la práctica inicia, el currículo queda absolutamente en manos de profesores, alumnos y aquellos otros actores que intervienen en el proceso educativo.

Así, la propuesta que se hizo de Diseño, fue tomando otra figura en la realidad. Se conservaban sus metas, pero no siempre sus metodologías, contenidos y estructura. La práctica nos dejaba ver que algunos de los supuestos que habían dado base al diseño de la estructura y a la definición de contenidos, distaban mucho de ser ciertos. Sin embargo, para el desarrollo del proyecto fue muy importante haber iniciado dando a conocer el currículo como una propuesta. Si era para nosotros importante conocer la visión de los profesores, más importante fue que ellos hicieran suyo el proyecto.

CAPITULO V

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE MODIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA DE DISEÑO ITESO

“Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades”

Jurjo Torres S.

Una vez que se cumplió el primer ciclo de la licenciatura, es decir sus primeros cinco años, se propuso realizar una modificación al currículo de diseño con el fin de avanzar hacia modelos que permitieran un aprendizaje más integrado.

La experiencia en talleres integrales y la información que habíamos obtenido del seguimiento del currículo, nos permitían sustentar el cambio hacia un modelo curricular basado en proyectos

En el presente capítulo exponemos la propuesta de modificación al currículo de diseño.

1. PUNTO DE PARTIDA.

Había datos relevantes que nos permitían ver que el modelo curricular tenía deficiencias que dificultaban alcanzar las metas planteadas.

- El tener un currículo organizado en ejes de conocimiento que se descomponían en asignaturas, dificultaba la integración. El conocimiento se atomizaba y compartimentaba de manera artificial.
- Los contenidos se abordaban de manera descontextualizada; las asignaturas se manejaban de manera aislada entre sí y sin relacionarla con el contexto social que hacia pertinente al diseño.
- Hacíamos, semestre a semestre, un esfuerzo por mantener la coherencia y continuidad de contenidos de los ejes curriculares, a través de los diversos niveles de formación; en este esfuerzo dominaba una perspectiva analítica, que dificultaba la integración. A pesar de que pretendíamos lograr la integración del conocimiento, la forma en que trabajábamos la hacía cada vez más lejana. Y el supuesto de que la integración se daría en el taller, no había resultado cierto; los alumnos no aplicaban en el taller los conocimientos aprendidos en otras asignaturas.
- A esto se agrega la necesidad de encontrar modos para lograr la interdisciplinariedad en la educación. Aceptábamos fácilmente que fuera de las cuatro paredes escolares, el hacer profesional obliga a la interacción con

profesionistas de diversas disciplinas. Reconocíamos también que los problemas y necesidades sociales relevantes demandan de soluciones que tomen en cuenta todos los elementos que están presentes en el problema, y que éstos son difícilmente unidisciplinarios. Esto nos enfrentaba al reto de formar alumnos con capacidad y habilidades para actuar en grupos inter o multidisciplinarios, y a “saber ver” con un espectro amplio.

2. META.

Las metas del currículo de diseño apuntaban hacia la formación de diseñadores con habilidades y conocimientos que les permitieran tener una postura crítica con relación al contexto y capacidad para proponer soluciones a problemas sociales relevantes desde su campo de acción. Ello exigía un modelo educativo que posibilitara el saber-saber, saber-hacer y saber ser

Los talleres integrales habían demostrado fortalezas:

- que cuando el estudiante se enfrenta a experiencias que le demandan de su conocimiento para resolver problemáticas concretas el aprendizaje es más significativo e integrado.
- la reflexión a partir de su práctica o experiencia de campo les permitía avanzar a la construcción teórica; encontraban sentido construían nuevos significados a temas vistos antes en la carrera.
- el trabajo de los alumnos era más autónomo pues el proceso completo pasaba a ser responsabilidad del alumno y el profesor jugaba un papel de asesor (a quien se consultaba en momentos de dificultad, para orientar la toma de decisiones; hacia donde buscar información)
- les permitió vivir experiencias en las que el diseño funcionaba realmente como un factor de desarrollo en las comunidades, y reconocer la necesidad de abordar los problemas de manera integral y contar con apoyo de otras disciplinas.

El análisis de logros obtenidos en los talleres integrales, nos llevó a proponer adecuaciones al currículo de manera que avanzáramos hacia un modelo que incluyera como características:

- Integrador: que los conocimientos de los diversos campos implicados en el curriculum, convergieran en algún momento dando la posibilidad al alumno de entender su sentido en el diseño
- Posibilitara en los alumnos el desarrollo de la capacidad de respuesta y propuestas ante problemas sociales desde el diseño.
- Se basara en modelos de educativos en los que se propiciara la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes así como el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo
- Que desde el trabajo universitario favoreciera a la difusión del diseño como estrategia para el desarrollo.

3. PROPUESTA

Exponemos la propuesta de un modelo alternativo para el currículo de la licenciatura en Diseño del ITESO, en tres apartados: el primero expone de manera sintética los cambios que se plantearon, la segunda corresponde a la fundamentación teórica del modelo y en la tercera se expone de manera desarrollada.

a) Exposición sintética de las modificaciones propuestas.

La propuesta consistía en reagrupar los contenidos utilizando el proyecto como unidad de estructura; el proyecto se dirigiría a la solución de problemas desde el diseño y a él se articularían las asignaturas de los diversos ejes curriculares, de manera que cada proyecto constituiría un “núcleo”⁹⁶ que llamaba al conocimiento de diversos campos (tecnología, teoría, sociología, diseño) para la solución de problemas.

En esta primera propuesta de modificación del currículo, no se proponían cambios en los contenidos, más allá de los que se habían ido haciendo a lo largo del trayecto y que ya expusimos como parte de los resultados obtenidos del seguimiento curricular. Por lo tanto, se mantiene las asignaturas organizadas en ejes como forma de agruparlas por campo de conocimiento. Su presencia y forma de articulación en la estructura curricular es lo que se modifica

Mantendríamos el seguimiento curricular involucrando a profesores y alumnos en el desarrollo del currículo con base en la reflexión y valoración constante de la práctica educativa.

b) Fundamentación de la propuesta.

La propuesta se fundamentaba en primera instancia, en el análisis de la dimensión práctica del currículo; sin embargo el elemento central de la propuesta, el proyecto, es un concepto que presentaba gran interés para acercarse teóricamente a él, desde dos enfoques distintos: desde la metodología del diseño, analizando su papel en el proceso de diseño y desde la pedagogía, con el modelo de enseñanza a través de proyectos.

El proyecto en diseño

Además de la experiencia en proyectos integrales, la propuesta de estructurar el currículo con base en proyectos tomaba base precisamente en la metodología propia del ejercicio del diseño.

⁹⁶ Este núcleo funciona como módulo integrador.

La metodología del diseño se desprende del proceso de diseño y está ligada directamente al desarrollo de un proyecto. Un proyecto inicia con el reconocimiento de una necesidad y una primera idea de cómo satisfacerla. Requiere entonces una clara definición del problema a resolver en términos de diseño (demanda) para, posteriormente iniciar una etapa de indagación que aporte datos suficientes para que el diseñador inicie con la fase creativa (generación de conceptos) y proceda con las siguientes fases hasta que esté lista una propuesta formal (que sintetiza: forma, materia y función) que dé respuesta a la necesidad inicial.

La propuesta de reorganización del plan del currículo, intentaba ligar el estudio de la metodología del diseño con el ejercicio del diseño. Al separarlos, la metodología se convertía en un cúmulo de conceptos y técnicas, que podían únicamente manejarse en el plano teórico, y no fácilmente encontraban referente en la práctica.

Es importante resaltar que al ubicar el proyecto de diseño como unidad integradora del currículum se pretendía dar flexibilidad y a la misma vez movilidad a la articulación de los ejes y asignaturas. Para el desarrollo de un proyecto, el diseñador requiere saberes de representación gráfica (abordados en el eje de comunicación), de procesos y sistemas tecnológicos (tecnología) y de aspectos teóricos que permitan entender e interpretar las relaciones que se dan entre el diseño y el contexto. La nueva propuesta curricular tendía a facilitar la integración de estos saberes en el proyecto (el hacer). Permitiría que los alumnos construyeran el conocimiento dándole sentido y significado para ir avanzando en una toma de postura, una conciencia crítica y un autoconocimiento necesarios para un ser consciente y responsable (saber ser).

El aprendizaje por proyectos desde la pedagogía.

El modelo de enseñanza centrado en proyectos, es una alternativa para el diseño de currículos integrados. Pertenece a la categoría de los que Antoni Zabala llama *métodos globalizados*:

“En los métodos globalizados el alumnado se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver unos problemas del medio social o natural que se le cuestionan, o para realizar algún tipo de montaje. En esta acción por conocer o realizar alguna cosa, el estudiante ha de utilizar y aprender una serie de hechos, conceptos, técnicas y habilidades que se corresponden a materias o disciplinas convencionales, además de adquirir una serie de actitudes. Pero para el estudiante el objetivo directo no es aprender estos contenidos disciplinares, sino conseguir el objetivo de conocimiento o elaboración que le preocupa. De manera sintética diríamos que en los métodos globalizados las disciplinas no son el objeto de estudio, sino el medio para llegar al conocimiento de la realidad”⁹⁷

⁹⁷ Zabala Vidiela, A: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Ed GRAO. España, 1999 P.24

Todos estos métodos se centran en procesos y utilizan la indagación como estrategia de base para el aprendizaje. El alumno emprende un proyecto tendiente a resolver alguna pregunta en torno a algún tema o algún problema. Los procesos pueden variar en su concepción y nominación, sin embargo hacen referencia a las fases de actividad del estudiante para llegar al conocimiento en el proyecto. Por citar algunos:

- El método de Proyectos de Kilpatrick (orientado a que los alumnos elaboren algún objeto o montaje, por ejemplo una máquina o un audiovisual) plantea un proceso en cuatro etapas. Intención, preparación, ejecución y evaluación.
- El método de Proyectos de trabajo global⁹⁸ plantea como secuencia: Elección del tema, planificación, información, tratamiento de la información, desarrollo del índice, evaluación y nuevas perspectivas.

Las fases de elaboración del proyecto variarán en respuesta a las metas establecidas así como a la metodología con la que éste se desarrolle y soporte.

El papel del estudiante y del profesor cambia con respecto a la enseñanza tradicional. El profesor no es quien, desde su saber, responde a las preguntas o dudas de los alumnos; ahora es el alumno quien debe buscar el conocimiento que lo lleve a responder las dudas o preguntas que se plantea. El modelo plantea nuevos retos al profesor, pues debe situarse a distancia del proceso de los estudiantes para poder conducirlos en la búsqueda, sin cancelarla. En el ámbito universitario, en el que gran parte de los profesores no son profesionales de la educación, el reto es aún mayor: dejar a un lado el papel de experto, de mero "transmisor" de conocimientos para convertirse en un formador de sujetos que sepan emprender procesos dirigidos a aprehender el conocimiento (aprenden a aprender)

El modelo de proyectos permite enfocar el proceso formativo como un trayecto que va enriqueciéndose, profundizando en el conocimiento y ampliando el espectro de campos implicados. Algunos autores lo equiparan metafóricamente con una espiral (espiral del aprendizaje) dado que en cada vuelta permite abarcar mayor amplitud y a la vez avanzar: "En realidad es una espiral de experiencias que se construyen unas sobre otras, no un círculo que se recorre y comienza nuevamente en el mismo punto"⁹⁹.

La pedagogía por proyectos facilita la integración del aprendizaje, que había sido una de las búsquedas en la experiencia de nuestra licenciatura. Hablamos en este caso de la integración desde lo cognitivo, más que integrar como el encontrarse diversas asignaturas en un mismo tiempo y espacio (o en un caso). En este modelo pedagógico el alumno se convierte en el responsable de su proceso de aprendizaje. El desarrollo del tema elegido o las preguntas y retos que se derivan del problema atendido sirven de guía en el proceso. Es importante entender que el problema o el tema central de un proyecto no necesariamente están planteados desde la lógica de una disciplina; el estudiante se verá inmerso en un proceso de búsqueda y construcción de conocimiento

⁹⁸ Descrito por Antoni Zabala, op cit p25

⁹⁹ Short Kathy et al: *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Ed Gedisa Barcelona 1999 p199

en diversos ámbitos y con base en diversas técnicas para poder avanzar en el desarrollo de la temática o la solución del problema abordado.

Zabala explica que... "En los modelos disciplinares, la concepción de cómo se aprende, en cuanto a organización de contenidos tiene una importancia relativa como mínimo en el punto de partida. La disciplina es el objeto de estudio...hay que dominar el cuerpo conceptual, sus métodos y técnicas específicas...las propuestas globalizadas...intentan situar el objeto de la enseñanza en un campo en el que las disciplinas no lo son todo."¹⁰⁰

De esta forma Zavala nos lleva ante una nueva forma de concebir la enseñanza; pone el centro en el aprendizaje en torno a objetos de estudio no enmarcados dentro de una misma disciplina. Un proceso conducido de esa forma producirá un conocimiento integrado.

El estudiante al resolver un problema, se

En el modelo que proponíamos para la licenciatura en Diseño, el proyecto, como estrategia pedagógica, estaría presente a partir del tercer semestre de la licenciatura, dejando los dos primeros para la adquisición de una plataforma de conceptos y habilidades básicos.

¹⁰⁰ Zabala Antoni: *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao. España 1999 pp.160-161

Desarrollo de la propuesta

Los cambios que se proponían al currículo afectaban directamente a su organización en una estructura y al modelo de enseñanza que le daba base. Los contenidos no eran el foco del cambio, si bien se pensaban algunas modificaciones sobretodo en su enfoque. Las asignaturas del plan de estudios conservaban los contenidos y objetivos que tenían planteados, aunque se entendían más como los contextos de aprendizaje que permitirían el desarrollo del conocimiento necesario para resolver el problema abordado en proyecto.

Es decir, a partir del semestre en el que los alumnos iniciarían a trabajar en proyectos (tercer semestre) las asignaturas de cada eje se destinarían a formar en los conocimientos y habilidades intencionados por el eje (la tecnología, la teoría y la comunicación o representación. Las asignaturas dirigidas a la adquisición de saberes muy específicos y diferenciados (Ej. semiótica, ergonomía) conservarían el contenido y se promovería su aplicación en el proyecto.

En la primera versión del currículo se había definido la estructura, identificando dos grandes momentos: los seis primeros semestres de la carrera, en los que se esperaba que el alumno adquiriera los conocimientos y habilidades básicos de su profesión y el segundo en el que se pretendía que el desarrollo de conocimiento se diera a partir de solucionar problemas reales.

En la nueva propuesta, la estructura define cuatro momentos:

- Un primer momento, al que llamaremos de introducción y que abarcaría los dos primeros semestres, estaría destinado a que los alumnos adquirieran el lenguaje del diseño (representación gráfica), se introdujeran en el ámbito de la tecnología del diseño y construyeran una base conceptual sólida con relación al diseño, su naturaleza y su papel social

En esta etapa los estudiantes no iniciarían a trabajar en proyectos; la adquisición de las bases teóricas y de habilidades se daría en torno a ejercicios, seminarios, sesiones con un contacto con la realidad, dirigidos por los profesores y ligados a los objetivos de las asignaturas y a la intención de la etapa curricular.

En el cuadro que aparece al final de este apartado, se exponen los conocimientos habilidades y actitudes que se proponen como metas para cada una de las etapas o momentos del currículo. así como las asignaturas que se encargarían de abordarlos.

- Un segundo momento, o etapa de desarrollo, estaría centrado en el proyecto como eje vertebrado del currículo. Concebíamos el proyecto en un sentido de proceso que parte de la detección de una necesidad o problema a su

solución¹⁰¹. Las responsabilidades de los estudiantes respecto al desarrollo del proyecto irían en aumento conforme avanzara en el trayecto curricular.

El primer semestre de la etapa de proyectos, el estudiante iniciaría en la etapa cuatro del proceso, es decir ante una demanda de diseño dada, y acotada con información de requerimientos, propondría alternativas de solución, buscaría información necesaria que le permitiera seleccionar la alternativa mas adecuada y realizaría los modelos, planos y maquetas necesarias. Paulatinamente, el profesor iría dejando en manos del estudiante mayor responsabilidad en las etapas iniciales (detección de necesidades, formulación de demanda y determinación de enfoque) así como en las finales hasta llegar al momento (noveno y décimo semestres) en que el alumno realizaría el proceso completo. En estos casos el profesor funcionaría siempre como un asesor

El desarrollo de proyecto se realizaría siempre con apego a la metodología del diseño, lo que tenía una doble intención: por un lado, un abordaje distinto del estudio de la metodología, y por el segundo que las propuestas de diseño hechas por los estudiantes estuvieran bien sustentadas.

Los problemas que se abordarían en los proyectos en este segundo momento curricular serian problemas elegidos y estructurados con fines didácticos.

Las asignaturas de los ejes curriculares de representación, tecnología y teoría y metodología, se enfocarían al desarrollo de los conocimientos necesarios para el desarrollo de las propuestas de diseño y la fundamentación teórica en términos de proyecto. Es decir el contenido de las asignaturas se plantearía únicamente como ámbito, sin marcar temas específicos como contenido.

- En el tercer momento de la trayectoria curricular, los proyectos tomarían el modelo que se trabajó en los talleres integrales, explicados en el capítulo anterior. Es decir, los estudiantes entrarían en contacto con algún problema del contexto, formularían un proyecto destinado a darle solución y desarrollarían cada una de sus etapas. El profesor dirige al grupo y a cada uno de los alumnos en el desarrollo del proyecto y asesora sobretodo en aspectos metodológicos.

Por la experiencia obtenida en los talleres integrales, sabemos que los problemas del contexto y que tienen relevancia social son complejos y requieren, para se solucionados de manera integral, de la participación de diversas disciplinas. Por lo tanto, en esta etapa, los proyectos podrían abrirse a la participación de estudiantes de otras licenciaturas y los estudiantes tendrían oportunidad de trabajar en equipos interdisciplinarios.

¹⁰¹ Expusimos el proceso de diseño en el Capítulo III en el apartado de Estructura curricular

- El cuarto momento está pensado como momento de síntesis, en el que el alumno, se dedica a sistematizar y analizar su experiencia y aportes en los proyectos de la tercera etapa, y hace, a manera de cierre una propuesta personal sobre el papel del diseño en el contexto socio profesional.

El reto consistiría en estructurar un currículo con base en proyectos; habría que diseñar los “casos”, o tipo de problemas que debería resolver el alumno ampliando sus conocimientos y siendo capaz de resolver problemas cada vez más complejos. Exigiría que se diseñaran (crearan) los ambientes de aprendizaje o contextos en los que se moviera el alumno hacia la búsqueda del conocimiento necesario para resolver problemas y en los que los maestros serían guías, directores y asesores.

Con relación a la organización administrativa del currículo, la propuesta implicaba realmente pocos cambios.

- Los grupos de taller continuarían siendo de 15 alumnos.
- En las asignaturas que implicaran desarrollo de habilidades los grupos serían de 20 alumnos como había sido tradicionalmente.
- Las asignaturas en las que impactaría el cambio del modelo sería sobretodo en las de tecnologías y de teoría y metodología. En estas se planteaba jugar en un doble esquema. Los contenidos teóricos comunes, serían abordados en grupos grandes (se maneja institucionalmente un tamaño de entre 30 y 40 alumnos por grupo), y los profesores de esas asignaturas tendrían una proporción del tiempo asignado de clase, para visitar los diversos grupos de taller y dar asesoría específica a cada caso. Inicialmente se proponía la mitad del tiempo en horas aulas y la otra mitad en asesoría en talleres.
- Se proponía contar con la presencia de asesores externos para aspectos específicos de los casos atendidos en los que la institución no contara con personal preparado para dar las asesorías. Esto implicaría una inversión extracurricular variable.

En los cuadros que presentamos a continuación se exponen de manera gráfica los momentos del trayecto curricular en esta estructura propuesta.

Los momentos del curriculum: intenciones de formación.

Semestres I y II	Semestres III al VI	Semestres del VII al IX	Semestre X
<p>Introducción: Bases teóricas de diseño: fundamentos, teoría, historia del diseño en trayectoria del historia humana, impacto socio cultural del diseño.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de observar y expresar gráficamente</p> <p>Tecnología del diseño: entender la trans-formación (que con que y como) desde ejercicios en talleres tecnología.</p> <p>Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan entender su contexto socio-histórico.</p>	<p>Profundiza en el conocimiento y desarrollo de habilidades propias de la profesión, a través del desarrollo de proyectos dirigidos a solucionar problemas estructurados con fines didácticos. .</p> <p>Los conocimientos y habilidades de los diferentes ejes curriculares, se integrarían en los proyectos. Se plantea incrementar la complejidad e los proyectos atendidos y variar los ámbitos de la tecnología del diseño que aborden.</p>	<p>Aplica y profundiza conocimientos a partir de participar en proyectos destinados a dar solución a problemas reales, y de relevancia social</p> <p>El problema atendido funciona como un detonador para la búsqueda y aplicación del conocimiento.</p> <p>Esta etapa supone, por la complejidad de los problemas, el trabajo en equipos.</p>	<p>Recuperación de experiencia, exposición crítica, analítica... cierre</p>
<p>Introducción al conocimiento de la disciplina del diseño y sus lenguajes</p>	<p>Desarrollo y profundización del conocimiento y de las habilidades básicas de la profesión</p>	<p>Uso y extensión del conocimiento a través de solución de problemas</p>	<p>Síntesis y aporte personal</p>

Los contenidos de los ejes curriculares en los diversos momentos del trayecto se dirigirían al logro de los siguientes aprendizajes:

EJE CURRICULAR	INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	EXTENSIÓN Y USO DEL CONOCIMIENTO	PROPUESTA PERSONAL
COMUNICACIÓN	<p>Conocimiento de lenguaje gráfico: dibujo técnico, de la representación de cuerpos en un plano y en modelos tridimensionales.</p> <p>Habilidades para el dibujo técnico y natural</p> <p>Asignaturas: dibujo natural, lenguaje técnico, geometría descriptiva</p>	<p>Aplicación de lenguaje técnico para el desarrollo y comunicación de conceptos de diseño</p> <p>Adquisición de nuevas técnicas y herramientas de expresión gráfica.</p> <p>Adquisición de conocimientos y habilidades para el manejo de software especializados</p>	<p>Aplicación de conocimientos de lenguaje gráfico técnico y expresivo en la generación de conceptos de diseño y en la comunicación a los equipos técnicos encargados de la materialización de los mismos.</p>	<p>Aplicación de conocimientos de lenguaje gráfico para la presentación de sus propuestas ante diversos auditorios: usuarios, profesores, y técnicos</p>
TEORÍA Y METODOLOGÍA	<p>Construcción de una base teórica que les permita comprender tanto la naturaleza del diseño como su función en el desarrollo de la cultura humana</p>	<p>Profundizar en aspectos teóricos y metodológicos del diseño que le permitan fundamentar sus soluciones, desarrollar los proyectos con sustento metodológico, hacer</p>	<p>Aplicar conocimientos y habilidades metodológicas para buscar información que lo ayude a entender los problemas sobre los que versa el proyecto y para dirigir las actividades destinadas a darles solución.</p>	<p>Aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos en la realización de su trabajo recepcional.</p>

		crítica sobre los impactos del diseño en el contexto.		
TECNOLOGÍA	<p>Introducción conocimiento de la tecnología a través del conocimiento de materiales y sus procesos de transformación con el fin de producir las formas de objetos diseñados.</p> <p>Construcción del conocimiento de procesos y materiales a través de la experimentación.</p> <p>Construcción de una base conceptual que permita entrar en el estudio de la tecnología desde la teoría de sistemas.</p>	<p>Construcción de una base teórica u metodológica que permita comprender la tecnología desde sistemas y procesos de transformación de la materia.</p> <p>Conocimiento, a partir de prácticas en talleres y visitas a talleres e industrias de diversos sistemas tecnológicos.</p> <p>Conocimiento y manejo de tecnologías de impresión.</p> <p>Conocimiento de aspectos de legales y financieros relacionados con la</p>	<p>Profundiza en el conocimiento de los sistemas tecnológicos que se adecuen a las propuestas de diseño aportadas como solución al problema atendido en el proyecto.</p> <p>Desarrollo de una propuesta tecnológica para la materialización de las soluciones de diseño incluyendo estudios de normatividad, costos y presupuestos.</p>	<p>Propuesta tecnológica para la materialización de sus propuestas de diseño.</p> <p>Fundamentación teórica incluyendo aspectos legales y financieros.</p>

		producción.		
DISEÑO	Fundamentos de diseño.	Aplicación de fundamentos y del diseño y metodología en la realización de proyectos de diseño	Desarrollo de proyectos de diseño destinados a dar solución a problemas reales	Desarrollo de un proyecto personal de diseño.

Organización de las asignaturas en los momentos de la trayectoria curricular

	Semestres I y II	Semestres III al VI	Semestres del VII al IX	Semestre X
Diseño	Taller de diseño I y II (Fundamentos)	Taller de diseño III a VI (inicio proyecto y atención a problemas estructurados)	Taller de diseño VII a IX (Proyectos en torno a problemas reales)	Taller de Diseño X (Propuesta personal)
Comunicación	Lenguaje Técnico I y II Dibujo natural I y II Foto I Uso y aplicación de herramientas computacionales	Lenguaje técnico III Dibujo Natural III Tipografía I y II Foto II Ilustración I y II	Presentación de proyectos Computación para el diseño I y II	
Tecnología	Tecnología I y II	Tecnología III al VI Ergonomía I y II Tres talleres optativos	Tecnología VII al IX (asignaturas de tecnología del área menor) Un taller optativo	
Teoría y metodología	Introducción a la universidad Realidad Nacional I y II Historia del diseño I Comunicación y Diseño	Historia del diseño II Teoría del diseño I,II y III Metodología del diseño I y II Diseño y metodología Sociología Cultura Nacional I y II Semiótica	Filosofía del diseño Evaluación de metodología del diseño Administración y costos Mercadotecnia	Teoría y contexto
Área de Integración (Universitaria)	Introducción al problema del hombre Introducción al problema social	Optativas	Optativas	

4. IMPLICACIONES

Desde nuestra perspectiva, de esta modificación propuesta, se derivaban por lo menos tres implicaciones que deberíamos tener en cuenta para atenderlas desde el currículum:

- Un ejercicio docente que enfatizaba el seguimiento de los procesos de aprendizaje.
Esto nos ponía ante un cambio de paradigma tanto para planear los cursos como para desarrollarlos. Si bien la pedagogía basada en proyectos postula centrarse en procesos, dada la naturaleza de la disciplina de diseño, existía el peligro de que los profesores atendieran más el curso del proyecto que el aprendizaje de los alumnos. Estas amenazas nos hacían prever, además de un acompañamiento fuerte a los procesos de reflexión de los profesores, una forma de elaborar programas que propusiera procesos (sin anular de manera definitiva los contenidos).
- Una mayor interacción entre los docentes. El hecho de que diversas “asignaturas” confluyeran en un proyecto, supondría que los profesores conformaran grupos con sus pares para atender los dos aspectos relevantes: el avance del proyecto en sí y el aprendizaje de los estudiantes. Esta implicación nos hacía pensar en nuevas formas de conformar los equipos para el trabajo docente; ya no únicamente por eje curricular o por nivel, sino equipos mixtos, por proyectos.
Este cambio en la relación de los docentes nos permitía imaginar un fortalecimiento de la academia, sin embargo, la falta de experiencia no nos permitía visualizar la forma que esta podría ir tomando.
- El desempeño de una función mediadora de la coordinación de la licenciatura, de manera que permitiera velar por el cumplimiento de las exigencias derivadas del proyecto educativo así facilitar la interacción con actores sociales y el desarrollo mismo del proyecto. Si bien los proyectos en torno a situaciones reales abarcarían solamente una mitad de la carrera, la experiencia que habíamos obtenido con los talleres integrales nos había permitido constatar que la universidad enfrenta retos nuevos en estos espacios. Con ellos el papel de coordinación de un proyecto educativo se complica necesariamente. Sin embargo, entendíamos también que ésta era una forma para cumplir las metas planteadas con relación al diseño como un factor de desarrollo.

CONCLUSIONES

Conviene ahora regresar al objetivo con el que abrí este reporte: reconocer y analizar los procesos educativos más relevantes en el desarrollo curricular de esta licenciatura y el papel que en ellos jugaron los actores del currículo.

Como hipótesis, planteaba que, si brindamos a los profesores espacios para la reflexión y el trabajo académico en los que puedan entender su papel en la construcción y desarrollo del currículo, éste será dinámico y se mantendrá, constantemente actualizado además de incrementar el interés del maestro en el resultado educativo de su labor docente.

A la luz de los resultados obtenidos, el asunto de la actualización del currículo, me parece ahora mucho menos relevante. Asocio este tema con el de los contenidos que presentaba como uno de los problemas iniciales: ¿Qué contenidos debería incluir una licenciatura en Diseño, planteado éste como concepto integral?

La experiencia aportó información suficiente para asentar que el seguimiento curricular y dentro de él, la recuperación de la práctica educativa, son herramientas que permiten el trabajo constante sobre los contenidos y por lo tanto el currículo se mantiene en permanente actualización. Podría decir que el proceso vertebrador del resto de los procesos educativos de los que doy cuenta en el reporte, fue precisamente el desarrollo del currículo. Considero un acierto el hecho de que éste se hubiera planteado ante los profesores con un carácter absolutamente cuestionable y por lo tanto susceptible de modificación. Es cierto que en algunos casos encontramos rechazo de parte de profesores ante tanta apertura, pero sin embargo, la gran mayoría logró trabajar en este esquema y aportar al proyecto propuesto.

Por el contrario, otros temas, que al principio no estuvieron claramente definidos, los considero ahora de relevancia central y los abordaré a manera de conclusión. Estos son:

- la doble naturaleza del currículo y
- los fines de la educación y su relación con los métodos, los actores y sus interacciones.

Reconociendo la importancia de estos temas, no puedo más que pensar en Robert Stake quien ante la meta de una reforma educativa en una escuela en donde la energía del profesorado se iba en control de asuntos menores, como por ejemplo ausencias, retrasos, tareas no hechas se pregunta: *“¿Se controla lo prosaico con mayor eficacia si se mantiene parte de la atención en objetivos más elevados?”*¹⁰²

A medida que avanzaba en el escrito, me daba cuenta de que en el momento de plantear la investigación, dominaba en mí la idea del currículo como programa. De ahí el interés inicial por conocer cuál fue el impacto en el currículo de los procesos

generados por el desarrollo curricular y por valorar la pertinencia del programa, de su contenido y su estructura.

Esto pudo deberse a que, en la tarea de diseñar un currículo, entran en juego muy diversos elementos que su diseñador organiza buscando mantener congruencia con los conceptos y metas que le dan origen. Elabora un programa en el define objetivos, metodologías, contenidos, secuencia, modos de evaluar. En la teoría educativa abundan los principios y técnicas para el diseño curricular y en todas ellas prevalece la idea del curriculum como un programa.

Sin embargo, no podemos olvidar que ese programa se traducirá, en la práctica, en un sinnúmero de situaciones, acciones, interacciones, exigencias cuyo rumbo, por más que haya sido trazado en un programa es difícil de controlar. Pero, ¿es el control lo que nos mueve? Hablando de la función de la educación, y del hombre con capacidad de pensamiento y voluntad, Stenhouse nos dice “La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes.”

¿Qué puede y hasta donde puede un curriculum funcionar como norma sin atender a esta función de permitir la libertad a través del conocimiento? ¿Se debe permitir que los profesores se alejen de lo que intenciona el programa? ¿Hasta dónde es sano “prescribir”? ¿Cuál es el papel que debe desempeñar la institución frente a la práctica del curriculum? ¿Tiene algún caso trazar metas si la perspectiva es trabajar en la incertidumbre que se genera al adoptar una postura de respeto al otro y a sus procesos en la educación?

La dimensión práctica del currículo nos abre un escenario menos aprehensible, difícil de delimitar; es el escenario donde se desarrolla la educación. Tomando el concepto de Edgar Morin, podemos calificar el campo del curriculum como un campo *complejo*.

Después de la experiencia que tuve en este proyecto puedo decir que es realmente un escenario de incertidumbre el que se vive en la práctica educativa. Pero sin embargo, es un escenario lleno de riquezas. El mismo Morin¹⁰³, dice que la realidad es compleja e incierta y recomienda dos cosas para afrontarla: una apuesta y una estrategia que nos ayude a conectar aquello que nos aparece desconectado y poder interpretarlo. El campo del curriculum es un campo de interacciones, absolutamente dinámico que exige, de quien lo estudie, una actitud impregnada también por ese mismo dinamismo.

El ejercicio del seguimiento curricular con el que acompañé los 5 primeros años de esta licenciatura fue la estrategia que propusimos para poder encontrar y reconocer los resultados del proyecto curricular y valorar su aporte a las metas trazadas, o aún, la pertinencia de estas. Ya hablé en el capítulo IV de sus resultados. Ahora quisiera hacer una reflexión crítica.

¹⁰³ Edgar Morin: Conferencia en Iteso, Octubre 2003

La reflexión sobre la práctica sí dio resultados, sin embargo es una herramienta con muchas más posibilidades y potencialidades de las que pudieron aprovecharse. A veces veía con cierta desesperación que a pesar del aparente convencimiento de los profesores, y de que su discurso sí se transformaba, no lograban modificar su práctica en el aula. Stenhouse y Elliot lo dicen, los conceptos descomprometidos y sin referente en la práctica se vuelven slogans. Al respecto, creo que la forma de abordar la reflexión de la práctica, fue la que impidió que esta diera más frutos.

Inicialmente no quisimos dirigir la recuperación de la práctica al ejercicio docente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje enfocando al grupo (maestro y alumnos) Planteábamos la recuperación de la práctica enfocada a cuestionar la pertinencia de las metas del programa relativas al diseño integral como un factor de desarrollo cultural, social y económico en la región. Dejábamos por el momento las preguntas relativas a los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

El impacto en un inicio fue bueno. El interés de los profesores impactó también en los alumnos quienes iban interesándose cada vez más en encontrar las potencialidades que tenía su profesión en el mundo actual. Los alumnos que se comprometían con el diseño y su impacto social, se comprometían también con su aprendizaje, más allá de lo exigido por los profesores.

Sin embargo esto no era lo más común, ni siquiera generalizado. Es ahí donde marco un factor de autocritica serio. Faltó enfatizar el trabajo con profesores teniendo como tema la docencia, sus fines y sus métodos, pues a la larga se fue debilitando el interés por verificar la pertinencia del diseño y fueron haciéndose más fuertes las críticas de alumnos y profesores al bajo nivel que veían en la calidad educativa de la escuela.

Otro aspecto que considero una debilidad del proyecto y la forma en que se trabajó es se refiere al papel del maestro como actor central en el desarrollo curricular. Es cierto que si el proceso de enseñanza aprendizaje es central en un proyecto formativo, el profesor es entonces el actor principal para poder alcanzar las metas del proyecto y para el desarrollo curricular. Sin embargo los profesores no terminaron por sumarse a la tarea del desarrollo curricular; no en un 100%. El profesor no tiene la perspectiva global de programa y sus reacciones parten de lo que observa dentro de su asignatura. Poco a poco fui dándome cuenta de que esperábamos demasiado del profesor; el desarrollo curricular requería mas que simplemente declararlo como intención; debía integrar a los diversos actores (profesores, alumnos. coordinadores y la institución), requería plantear objetivos y estrategias claros en los que se especifiquen responsabilidades y aportes de cada uno y verificarlos constantemente.

Un tercer elemento que ahora considero como un error, fue la falta de rigor metodológico de mi parte. Fue imposible dar el seguimiento a la marcha del currículo a toda la escuela; en el primer semestre fue fácil pues eran pocos profesores y pocos grupos; pero a medida que la escuela crecía debí haber cambiado la estrategia; una organización diferente que me permitiera seguir atendiendo a las reuniones con los profesores y hacer con ellos análisis más profundos de los procesos y los problemas que iban emergiendo. En los últimos meses de esta experiencia, no tenía tiempo más

que dedicarme a atender asuntos cotidianos y muy poco margen de trabajo con los docentes.

Sin embargo, entre los aciertos del proyecto y que considero un aporte al ámbito de la educación superior fue el modelo de enseñanza del taller integral. Este modelo educativo manifestó tener diversas fortalezas:

- Logra romper con la dicotomía teoría – práctica al integrar la teoría en una experiencia de dar solución a un problema concreto.
- Logra un mayor nivel compromiso de los estudiantes ante el aprendizaje al tener que dar respuesta a personas ajenas al ámbito universitario. Ya no aprenden para aprobar un curso, sino para resolver un problema “real”, que supone la existencia de un tercer beneficiario. Esto hace que den sentido al trabajo que realizan relacionado con su profesión en el mundo real
- Posibilitar, no únicamente la integración del conocimiento sino la relación de los procesos educativos a los procesos sociales, políticos, culturales del contexto. Si recordamos las posturas de la teoría crítica de la educación y aceptamos el papel que tiene esta como un herramienta transformadora, es entonces necesario que se de de una manera contextualizada, que permita que los profesores y estudiantes conozcan su medio y desarrollen propuestas desde una visión crítica.

A partir de estas reflexiones puedo decir que el desarrollo curricular entendido como proceso de constante enriquecimiento no puede ser una tarea que se deje en manos de un especialista aislado, ni puede tampoco realizarse a partir de la visión de un evaluador externo. Supone una visión y un compromiso colectivo que implica en un proceso interactivo y colaborativo a, por lo menos tres actores: la institución, el profesorado y los estudiantes.

ANEXOS

ANEXO 1

RUTA CURRICULAR SUGERIDA A PARTIR DE LAS MODIFICACIONES DE CONTENIDOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

El cuadro representa la ruta curricular que se sugería a los estudiantes para su trayecto a lo largo del plan de estudios.

En paréntesis y con letra cursiva, aparecen las asignaturas que modificaron las que estaban establecidas originalmente.

RUTA CURRICULAR SUGERIDA ¹⁰⁴

Eje	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Diseño	Taller de diseño I	Taller de diseño II	Taller de diseño III	Taller de diseño IV	Taller de diseño V
Comunicación	Lenguaje técnico I <i>(geometría descriptiva)</i> Dibujo natural I Uso y aplicación de herramientas computacionales <i>(Introducción a la comp I y II)</i>	Lenguaje Técnico II <i>(Int. a las ciencias sociales)</i> Dibujo natural II Foto I	Lenguaje Técnico III <i>(Int al trabajo universitario)</i> Dibujo natural III Tipografía I Foto II	Ilustración I Tipografía II	Ilustración II
Tecnología	Tecnología I <i>(Técnicas de representación)</i>	Tecnología II <i>(Serigrafía)</i>	Tecnología III <i>(Originales mecánicos)</i>	Tecnología IV <i>(Técnicas de impresión)</i> Ergonomía I <i>(El hombre y el medio)</i>	Tecnología V <i>(Sist. tecnológicos)</i> Carpintería <i>(Hist del diseño II)</i> Ergonomía II <i>(Demanda social del diseño A)</i>
Teoría y Metodología	Introducción a la Universidad Realidad Nacional I	Historia y teoría del Diseño I <i>(Historia del dis. I)</i> Realidad Nac. II	Historia y teoría del Diseño II <i>(Teoría del dis I)</i> Metodología del diseño I	Historia y teoría del Diseño III <i>(Teoría del dis II)</i> Metodología del diseño II	Historia y teoría del Diseño IV <i>(Teoría del dis. III)</i> Semiótica Cultura Nacional I
Sociohumanista (Area de Integración)	Introducción al problema del hombre <i>(Antrop filos. I y II)</i>	Introducción al problema social <i>(Sociología I)</i>			Optativa del área de integración I <i>(Dis y resp social A)</i>

¹⁰⁴ La tabla representa el trayecto curricular que se sugería a los estudiantes, a partir de los cambios en el currículo. Entre paréntesis y en cursivas aparecen las asignaturas del plan original que fueron sustituidas.

Eje	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo
Diseño	Taller de diseño VI	Taller de diseño VII	Taller de diseño VIII	Taller de diseño IX	Taller de diseño X
Comunicación		Presentación de proyectos <i>(Eval. Social del diseño B)</i>	Computación para el diseño I	Computación para el diseño II	
Tecnología	Fundamentación de propuestas tecnológicas Cerámica <i>(Hist del diseño III)</i>	Diseño de sistemas tecnológicos	Evaluación de sistemas tecnológicos	Evaluación de productos	
Teoría y Metodología	Administración y costos <i>(Diseño y realidad)</i> Mercadotecnia <i>(Foto III)</i> Diseño y metodología Cultura nacional II				
Sociohumanista (Área de Integrac.	Optativa del área de integración II <i>(Demanda social del diseño B)</i>	Optativa del área de integración III <i>(Diseño y metodología A)</i>	Optativa del área de integración III <i>(Evaluación social del diseño A)</i>		

ANEXO 2

ESQUEMA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES POR EJE

El cuadro representa los cambios que se hicieron en el los ejes curriculares. Presenta los originales y los modificados.

ESQUEMA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES POR ÁREA

	ÁREA BÁSICA	ÁREA MAYOR	ÁREA MENOR	ÁREA TERMINAL
TEORÍA Y METODOLOGÍA (propuesta inicial)	Introducción a la universidad Introducción al trabajo universitario	Metodología del diseño I y II Teoría del diseño I, II ,III Comunicación y diseño Semiótica Historia del diseño I,II.III	Diseño y metodología (A y B) Filosofía del diseño (A y B) Evaluación de metodología del diseño (A y B) Teoría y contexto (A y B)	
TEORÍA Y METODOLOGÍA (modificado)	Introducción a la universidad	Metodología del diseño I y II Comunicación y diseño Semiótica Teoría e historia del diseño I, II ,III Mercadotecnia Administración y costos	Diseño y metodología B Filosofía del diseño B Evaluación de metodología del diseño B Teoría y contexto B	
TECNOLOGÍA		Técnicas de representación Serigrafía Tipografía I, II Técnicas de impresión Originales mecánicos	Sistemas tecnológicos (A y B) Fundamentos de propuestas tecnológicas (A y B) Diseño de sistemas tecnológicos (A y B) Evaluación de sistemas tecnológicos (A y B) Evaluación de productos (A y B)	

TECNOLOGÍA (Modificado)		Tecnología I, II, III, IV, V Ergonomía I Ergonomía II Taller de carpintería Taller de cerámica	Fundamentos de propuestas tecnológicas B Diseño de sistemas tecnológicos B Evaluación de sistemas tecnológicos B Evaluación de productos B	
DISEÑO		Taller de diseño I al IX		Taller de diseño X
COMUNICACIÓN	Introducción a la computación I y II	Geometría descriptiva Dibujo natural I, II, III Tipografía I y II Ilustración I, II Foto I, II, III Computación para el diseño I, II		
COMUNICACIÓN (modificado)	Introducción a la computación I y II	Lenguaje técnico I (Geometría descriptiva) Lenguaje técnico II, III Dibujo natural I, II, III Tipografía I y II Ilustración I, II Foto I, II, Computación para el diseño I, II		
SOCIO-HUMANISTA	Introducción a las ciencias sociales	Antropología Filosófica I, II Realidad nacional I, II	El hombre y el medio (A y B) Diseño y realidad (A y B)	

		Sociología I,II Cultura nacional I,II	Diseño y respuesta social (A y B) Evaluación social del diseño (A y B) Demanda social del diseño (A y B)	
SOCIO-HUMANISTA (MODIFICADO) (asignaturas que quedan integradas en el eje de teoría)		Introducción al problema del hombre Introducción al problema social Sociología Cultura nacional I, II	Optativa área de integración I Optativa área de integración II Optativa área de integración III Optativa área de integración IV Diseño y realidad B Diseño y respuesta social B Eval. social del diseño B	

BIBLIOGRAFÍA

- Asimov, Morris: *Introducción al Proyecto*. Herrero hermanos editores. México 1973
- Bateman Walter: *Alumnos Curiosos*. Ed Gedisa. Barcelona 1999
- Bloom Benjamín et al: *Evaluación del aprendizaje*. Vol 1 Ed Troquel Argentina 1975
- Bloom Benjamín: *Taxonomía de Objetivos Educativos* Editorial Longman. Londres 1956
- Bruner Jerome: *El saber y el sentir*. Siglo XXI. México 1970
- Carr Wilfred: *Una teoría para la educación*, Ed. Morata Madrid 1999
- Casarini Ratto Martha: *Teoría y Diseño curricular*. Ed Trillas. México 1999
- Coll Salvador, Cesar: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. México 1997
- Coll Salvador César: *Psicología y currículum*. Paidós México 2000
- Contreras Domingo José. *Enseñanza currículum y profesorado*. Akal ediciones, Madrid 1994
- De alba Alicia comp.: *Posmodernidad y educación*. UNAM/Porrúa. México 1998
- Delaire G y Ordronneau: *Los equipos docentes*. Ed. Narcea. Madrid, 1991
- Delors, J (comp) *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI 1996
- Elliot, John: *El cambio educativo desde la Investigación-acción*. Ed. Morata,. Madrid, 1993
- Elliot, John: *La investigación –acción en educación*. Ed Morata. Madrid 1997
- Escurra Ana María et al: *Formación de docentes*. Ed Patria. México, 1995
- Faure Edgar et al: *Aprender a Ser*. Alianza Universidad. Madrid 1997
- Freire Paulo: *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo XXI. México 2002
- Furlan Alfredo et al: *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*. ENEP Iztacala, México 1989

- Grundy Shirley: *Producto o praxis del curriculum*. Ed. Morata. Madrid 1991
- Gutiérrez Formoso Alberto. *Acontecer Histórico del ITESO 1957-1997*. ITESO. Guadalajara 1997
- Hernández Sampieri et al: *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill, México 1994
- Kemmis S: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid 1993
- McKernan J. *Investigación-acción y curriculum*. Editorial Morata Madrid 2001
- Morin Edgar: *Introducción al pensamiento Complejo*.
- Panza Margarita: *Pedagogía y Currículo*. Ed Gernika. México 1997
- Pérez Gómez Ángel y Sacristán Gimeno: *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, Madrid 1993
- Perkins David. *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona 1995
- Rodríguez Rojo Martín: *Hacia una didáctica crítica*, Ed La muralla Madrid 1997
- Sacristán Gimeno: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid 1991
- Schon Donald: *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Buenos Aires 1991
- Short, Kathy et al. *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Ed Gedisa Barcelona 1999.
- Stake, Robert: *Investigación con estudio de casos*. Ed Morata. Madrid 1998
- Stenhouse Lawrence: *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Ed. Morata, Madrid 1991
- Stenhouse Lawrence: *La investigación como base de la enseñanza*. Ed Morata. Madrid 1996
- Taba Hilda: *Elaboración del currículo*. Ed Troquel. Novena Edición Argentina, 1991
- Taylor, S y Bogdan, R: *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* Paidós. España 1996
- Torres Jurjo. *El curriculum oculto*. Morata 1992
- Torres Jurjo: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ed Morata Madrid 1994

Tyler Ralph: *Principios básicos del currículo*. Ed Troquel Argentina, 1998. Traducción de la versión original en inglés I.S.S.N 0-226-82031

Xirau, Ramón: *Introducción a la Historia de la Filosofía*. UNAM, México 1971

Zavala Vidiela Antoni: *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Grao. España, 1999

Zavala Vidiela Antoni: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Ed Grao. España 1999.