



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO
CURRICULAR: EL CASO DE
PEDAGOGÍA-FES-ARAGÓN-UNAM**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN PEDAGOGÍA PRESENTA:**

MERCEDES ARACELI RAMÍREZ BENÍTEZ



ASESOR:

ASESOR: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

JUNIO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	Página
Presentación.....	I
Introducción.....	1
I. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS CURRICULARES EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA.....	19
1.1 La Licenciatura de Pedagogía en la FES-Aragón.....	20
1.2 Participación docente y evaluación curricular.....	21
1.3 Hacia la evaluación del currículum 2002 de Pedagogía.....	44
II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LA TEORÍA FUNDAMENTADA.....	53
2.1 La teoría fundamentada y la investigación cualitativa.....	54
2.1.1 Orígenes de la teoría fundamentada: La Escuela de Chicago y el Interaccionismo Simbólico.....	56
2.1.2 Precursores y principios de la teoría fundamentada.....	60
2.1.3 Respecto a la teoría.....	63
2.1.4 Respecto de los procedimientos o técnicas de codificación.....	65
2.1.5 Respecto al muestreo teórico.....	69
2.2 Población de estudio.....	71
2.3 Referente empírico.....	71
III. LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES.....	79
3.1 Desde la perspectiva participativa.....	81
3.1.1 La evaluación curricular como proyecto.....	90
3.1.2 La evaluación curricular como proceso.....	91
3.2 Desde lo formal y vivido.....	94
3.2.1 Unidades de conocimiento optativas. currículum formal o prescrito	95
3.2.2 Unidades de conocimiento, en un sólo semestre, tiempo reducido: currículum vivido.....	95
3.2.3 Horarios: currículum vivido.....	97
3.2.4 Condiciones materiales de trabajo: currículum vivido.....	98
3.2.5 Situación laboral de los docentes: currículum vivido.....	99
3.2.6 Sobre el objeto de estudio de la Pedagogía: desde lo formal y vivido..	101

3.2.7	Programas sintéticos y analíticos: desde lo formal y vivido.....	102
3.2.8	Contenidos repetidos en las unidades de conocimiento: desde lo formal y vivido.....	105
3.3	A manera de cierre y de articulación.....	108
IV.	LA PARTICIPACIÓN DOCENTE Y LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO.....	113
4.1	Reuniones de trabajo colegiado.....	114
4.2	Elaboración de programas analíticos de forma colegiada.....	118
4.3	Unidades de conocimiento articuladoras.....	122
4.4	Unidades de conocimiento optativas.....	125
4.5	A manera de cierre y articulación.....	127
V.	PROPUESTAS ACADÉMICAS PARA LA PARTICIPACIÓN DOCENTE.....	131
5.1	Estrategias de participación docente para la evaluación curricular...	131
5.1.1	Formación docente con base en las necesidades de los profesores.....	138
5.2	A manera de cierre y articulación.....	142
VI.	LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO CURRICULAR.....	145
6.1	El desarrollo curricular y la participación docente.....	145
6.2	Evaluación curricular, unidades de conocimiento y propuestas académicas: ejes de articulación para la participación docente.....	151
6.3	A manera de cierre y articulación.....	160
VII.	CONCLUSIONES.....	167
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	175
	ANEXOS.....	185

PRESENTACIÓN

La convivencia que la sustentante ha tenido con la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, desde hace más de 20 años le ha brindado la posibilidad de realizar diferentes lecturas, sobre la vida académica de la institución y su relación con el currículum: como alumna, como prestadora de servicio social, como adjunta de profesor y finalmente como docente de la línea de Sociopedagogía.

La investigación denominada “La participación docente en el desarrollo curricular”, surge de inquietudes personales desarrolladas a raíz de la implementación del currículum 2002, inquietudes que orillan a realizar una reconfiguración histórica de la relación que la sustentante ha tenido con procesos de desarrollo curricular y que a continuación se describen de manera somera.

Como egresada de la carrera se empieza a colaborar como adjunto de profesor en el año de 1985, primero como prestadora de servicio social y luego contratada para la misma actividad por dos años más. En ese momento se presentó la oportunidad de integrarse a las actividades de evaluación curricular (como alumna sólo se participó como asistente a los eventos realizados) que se estaban desarrollando desde 1983¹, en donde se convocó a todos los actores de la carrera que de manera voluntaria quisieran participar, de tal forma que autoridades, docentes, adjuntos de profesor, prestadores de servicio social, alumnos y exalumnos formaron varios equipos para evaluar los diversos componentes del currículum vigente y así poder obtener información significativa que sirviera para su reestructuración (ver cap. I).

¹ Proceso de evaluación curricular de carácter participativo que respondía no sólo a las necesidades de la institución sino también a las políticas nacionales de un Estado evaluador. El Estado se encargó de institucionalizar las prácticas participativas en el ámbito educativo.

Es en este marco de experiencias que se pudo advertir de cerca las formas de participación de los distintos sectores de la carrera en actividades de evaluación curricular. Ser parte de un grupo en donde se compartieron espacios de análisis, debate y reflexión, en donde más que aportar experiencias y conocimientos en el ámbito de la evaluación curricular, se aprendió de los otros y con los otros, una experiencia de formación profesional invaluable.

Ya con el título de Licenciada en Pedagogía (1989), se tiene la oportunidad de integrarse a la carrera como docente del área de didáctica y organización y en la de sociopedagogía. Para ese entonces la fase de evaluación curricular participativa se empezaba a difuminar, el Comité de Carrera fue el encargado de sistematizar todos los trabajos realizados hasta el momento y diseñar una propuesta de reestructuración curricular.

Como alumna de la licenciatura se presencié el proceso de evaluación curricular con respeto, se apreció la importancia de tal evento, sin embargo no se presentó ningún trabajo, ya como adjunta de profesor se vive la efervescencia de los compañeros y compañeras por expresar su sentir en cuanto al currículum y se participa con toda esa pasión que da la juventud profesional por ser escuchado, tomado en cuenta, por aprender con y de los demás.

A finales de 1998, se recibe la invitación del Jefe de Carrera en turno a participar en el Comité de Carrera como representante de los docentes del área de sociopedagogía, para este momento ya se contaba con una propuesta terminada del currículum de pedagogía, sin embargo las instancias revisoras habían realizado varios señalamientos y observaciones que se tenían que trabajar. Por lo tanto la labor de la sustentante fue la de participar en un grupo colegiado, como lo es el Comité de Carrera en dar cuenta de las observaciones señaladas: reestructurar la fundamentación teórica, y la estructura curricular (objetivos, perfil, campo laboral, contenidos de las unidades de conocimiento) entre otras, tarea que implicó de nueva cuenta (desde otro lugar) estar inmersa en un proceso de formación profesional en el que compartir, analizar, debatir y llegar a consensos colaborativos en cuanto a experiencias y conocimientos fueron determinantes en la reestructuración de la propuesta. Este proceso duro aproximadamente cuatro años, en los cuales también se obtiene el grado de la Maestría en Enseñanza Superior por la FFyL-UNAM. El pertenecer a éste órgano colegiado y colaborar en la estructuración de la propuesta, trae como consecuencia el vivir una pequeña crisis, por así

decirlo, ya que como docente se criticaba el papel de especialistas que se habían adjudicado los integrantes del comité y en éste momento se era parte de él. Con la finalidad de ser congruente, se expresa ante el comité la necesidad de invitar a los maestros a participar en acciones concretas (elaboración de los programas sintéticos), siendo contados los compañeros que aceptaron.

Esta etapa, fue una experiencia muy rica académicamente, fue vivir desde otro lugar una relación diferente con el currículum, implico un compromiso institucional muy importante ya que se estaban tomando decisiones trascendentales para la formación de profesionales de la pedagogía.

En junio del 2002 (junio), el Currículum de la Licenciatura en Pedagogía es aceptado por las instancias institucionales correspondientes, y en septiembre de ese mismo año es puesto en marcha. Una vez que se aprobó, se participó en actividades de socialización del currículum con docentes y alumnos de la licenciatura. Es en ese momento, que surge la inquietud de realizar esta investigación sobre la participación de los docentes en el desarrollo curricular, ya que muchos profesores mostraron desconcierto e inconformidad ante el nuevo plan, entre estas manifestaciones estaba la de no sentirse identificados con él ya que la mayoría no había participado en su diseño, lo desconocían no sabían a qué se enfrentarían. Por otro lado la sustentante se empieza a cuestionar si realmente ese es el problema, ¿los profesores si se les hubiera invitado al diseño del currículum, hubiesen participado? ¿Realmente para ellos es importante la participación en estas actividades? ¿Qué es para ellos la participación?, en fin que fueron muchas las interrogantes que fueron surgiendo y que la investigación que se presenta trata no sólo de darle respuesta a éstas sino otras que fueron saliendo en el camino, lo que permitió tener un marco para iniciar un trabajo de análisis y reflexión teórico sobre la participación docente en el desarrollo curricular.

Poco a poco se fue recuperando el sentir de los compañeros docentes en torno a cómo significan la participación en espacios curriculares y como ésta repercute en sus prácticas educativas. Partimos de considerar que la participación de los docentes en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, tiene una historia truncada, una historia que no nos permite recuperarla como elemento definitorio de la carrera, de considerar que para algunos docentes

es importante su participación en estas actividades pero que sin embargo, no se dan las condiciones institucionales para que se manifieste en todo su esplendor. Para la sustentante fue una experiencia formativa muy enriquecedora haber vivido ya sea como adjunta, como profesora, como integrante del comité de carrera (finales de 1998-2003) y posteriormente otra vez como docente, el desarrollo del currículum de la Licenciatura en Pedagogía y en éste momento como investigadora de un problema que sigue aquejando la vida académica de nuestra institución.

La realización de este trabajo implica para la sustentante, tener seguridad académica y profesional, para promover la participación docente en el proceso de evaluación curricular (que en éste momento se está empezando a desarrollar en la licenciatura en pedagogía, y en el cual ha sido invitada nuevamente a colaborar), para empezar a generar como rasgo distintivo de la carrera, una cultura académica de la colaboración. Así también se nos brinda la posibilidad de darle un seguimiento a ésta investigación.

Por último, quisiera dejar constancia de mi agradecimiento al Dr. Antonio Carrillo Avelar por el valioso tiempo académico y profesional que le dedicó a la revisión y dirección de ésta investigación, sobre todo por la confianza brindada y por su apoyo incondicional. Así también a los Doctores Juan Manuel Piña Osorio, Miguel Ángel Martínez Rodríguez y a las Doctoras Concepción Barrón Tirado y Alma Xochitl Herrera Márquez por brindarle a ésta investigación tiempo y conocimientos, cristalizados en observaciones y recomendaciones que la mejoraron y enriquecieron.

Por otro lado, le agradezco a Julie Corbin, autora junto con Strauss Anselm del libro “Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”, por el tiempo que le dedicó a la revisión de la metodología de ésta investigación, por las sugerencias realizadas y por el material que me hizo favor de enviarme por correo. Con dicha autora se coincidió en Aguascalientes (2008) en el evento denominado “Encuentro: La Teoría Fundamentada en las Ciencias Sociales y Humanidades” el cual se realizó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

También les doy las gracias de manera muy especial, a todos mis compañeros docentes, que sin menoscabo alguno participaron con sus testimonios en éste trabajo, y sin objeción alguna brindaron el tiempo requerido para su realización. Por otro lado el reconocimiento a mis compañeras académicas Norma Arias, María Elena Jiménez, Mónica Morales y Marta Bentata, quienes con sus comentarios y observaciones han contribuido al desarrollo de éste trabajo, gracias.

Y por último a mi familia, a mi padre y madre (por brindarme todos los elementos para forjarme como una mujer fuerte y capaz de salir adelante siempre), a mis hermanos quienes reiteradamente me han manifestado un apoyo incondicional y una gran confianza, y para todas y todos mis sobrinos, y de manera muy especial a mi hijo Hugo Daniel, quien me ha dado el título más importante de mi vida, quien ha estado siempre apoyándome en las buenas y en las malas, quien me brinda su amor y amistad, gracias por ser y estar siempre.

INTRODUCCIÓN

Los actores, dentro de la escuela son producto y productores de su medio, ellos se construyen a sí mismos en su relación con los otros, así como también poseen mecanismos de diferencia, resistencia y negociación ante los saberes creados, los cuales son la esencia y la base de una pluralidad de conocimientos, unos a otros se enriquecen, producto del diálogo que se establece con ellos. Sin embargo, cuando este conjunto de saberes son compartidos se crea un saber cultural o una cultura escolar. A partir de esos actos de intercambio se van generando tradiciones en cuanto a estilos y formas de trabajo académico en la escuela.

Los docentes como actores mantienen una relación estrecha con los saberes determinados en el currículum, los conocen, los interpretan, los asumen o no dentro de su práctica. De la misma manera como en el currículum vienen estructurados los conocimientos, así también está determinada una noción de docente, una forma de organizar el trabajo en la escuela y el papel que cada actor debe desempeñar.

Una parte fundamental de la vida académica de las instituciones educativas de nivel superior la constituyen los docentes, como encargados de formar a las nuevas generaciones que deberán enfrentar directamente las demandas propias de los espacios en donde la sociedad los demanda. Estas nuevas generaciones reclaman de la institución una formación que esté acorde con los cambios que se generan en la sociedad. Generaciones que transitan por las universidades en lapsos necesarios para adquirir la formación que les permita acceder a su práctica profesional. Sin embargo, los docentes permanecen en ellas como formadores, por lo que necesitan redimensionar su práctica a partir de nuevas posturas y planteamientos disciplinarios, a partir de las demandas del contexto en el que ejercen esta labor y de los cambios que se perfilan en éste, y a partir de los planteamientos curriculares que se desplieguen desde las instituciones de educación superior, pero sobre todo a partir de su participación en la construcción de prácticas culturales que le den sentido y significado a su

labor. La participación en los diversos planos curriculares es sin lugar a dudas el elemento primordial que llevará a los docentes a identificarse con su labor dentro de las aulas y de la institución.

Es en la década de los 80 cuando un penetrante discurso de la participación invade no sólo los debates y propuestas de los intelectuales de la educación, sino también las políticas que desde el Estado la van a regir. Discurso presente no sólo en la educación superior sino en todos los niveles existentes; se trata de promover la colaboración entre los actores que hacen posible la educación (padres de familia, alumnos, docentes, autoridades etc.), todo esto impulsado en las instituciones a través de convocatorias, cursos, foros, talleres, conferencias y fondos para la investigación; en fin que los mecanismos han sido muchos.

Hoy la participación se convierte en un lenguaje común en las instituciones educativas, en el lenguaje de moda, hay una fiebre por participar, las imágenes de la imposición y la no democracia tienen que ser parte de la historia. Hay un gran entusiasmo entre los actores que conforman las instituciones educativas por participar. Y si la pregunta: ¿participar en qué? La respuesta, desde las políticas educativas es: en los proyectos educativos de la modernización educativa, en la evaluación de los currículos, en el diseño de los nuevos currículos para lograr que la educación sea de calidad, que responda a las nuevas demandas de la sociedad global. Pareciera que las respuestas son sencillas a nivel discurso, pero ¿qué pasa en realidad?, ¿cómo hay que participar?, ¿cómo generar una cultura de la participación de los diversos actores que componen las instituciones educativas?, ¿qué pasa en específico con los docentes?, ¿quieren estos participar en el desarrollo del currículum?, ¿tienen la formación requerida para hacerlo?, ¿cómo se organiza la participación en las instituciones?

Ahora bien si todas estas interrogantes las hacemos específicas para los docentes de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón-UNAM, ¿qué pasa con ellos?, ¿qué piensan sobre la participación?, ¿en la historia de la licenciatura como se han desarrollado estos procesos de participación?, ¿han participado realmente en el desarrollo del currículum? Estas interrogantes constituyeron una primera aproximación en lo referente a los cuestionamientos que guiaron la investigación, aunque en el desarrollo se presentaron otras que fueron resignificando las

existentes. Cuestionamientos que, al relacionarse para armar un hilo conductor, nos permitieron acercarnos a una realidad concreta e ineludible de ser investigada.

I. Sobre el objeto de estudio, objetivos y supuestos teóricos que guiaron la investigación:

En la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en el año 2002, se puso en marcha un nuevo currículum de la licenciatura de Pedagogía, el cual había sido aprobado unos meses antes de haberse implementado (se aprobó en el mes de junio, en septiembre ya se estaba trabajando con la primera generación), hecho que desagradó a la mayoría de los docentes, sin embargo la disposición de que así fuera estuvo de acuerdo con los Estatutos de la Legislación Universitaria.

En la presentación del currículum, realizada para los docentes en el mes de julio de ese mismo año, se cuestionaron demasiados aspectos, tales como: la falta de participación docente en el diseño curricular y por lo tanto el desconocimiento del plan, los pocos espacios de socialización que durante años existieron para dar a conocer los avances de la propuesta, la falta de una primera fase de formación docente en cuanto a las demandas del nuevo plan y su puesta en marcha tan apresurada, así como las demandas de trabajo colegiado para la elaboración de los programas analíticos. Por otro lado, respecto a la estructura curricular se cuestionó: la disminución de materias tanto optativas como obligatorias, el aumento de horas de cada una de las unidades de conocimiento, la tabla de equivalencias, el desconocimiento de muchos contenidos y el poco tiempo que había para prepararse antes de iniciar el semestre. En fin que los docentes ante el desconocimiento del currículum y la forma tan apresurada en que se implementó emitieron toda clase de resistencias; por otro lado, cabe señalar que fueron contados los docentes que aceptaron el reto que implicaba el llevar a las aulas un nuevo currículum, aun con la problemática que representaba, algunos de ellos por explorar nuevos senderos curriculares, otros simplemente por cumplir con la institución.

Para el mes de agosto del año 2002 se realizaron las primeras jornadas de trabajo colegiado entre los docentes, con la finalidad de que elaboraran los planes de curso analíticos, con base en los programas sintéticos establecidos en el currículum. Jornadas que se constituyeron en verdaderas luchas de poder académico y de descontento, no obstante en la mayoría de las

unidades de conocimiento se llegó a productos colegiados, productos que guiarían la práctica docente dentro de las aulas. Por otro lado, fue significativo que si bien se participó en la elaboración de los planes de trabajo colegiados, algunos docentes no los llevaron a cabo dentro de las aulas, sino que siguieron impartiendo contenidos de las materias del viejo plan, mientras que algunos otros se manifestaban abiertamente en contra del nuevo programa frente a los alumnos.

Ante todo este panorama de inconformidades en torno al currículum, los espacios de participación docente se fueron reduciendo, lo cual trajo como consecuencia que los alumnos empezaran a manifestarse de diferentes maneras (deserción, reprobación, incertidumbre, poca credibilidad en el currículum, etc.).

Por otro lado, hay autores como Remedi (1999), Giroux (1990), Giroux y McLaren (1991) quienes manifiestan que en las instituciones los docentes tienen una tarea social muy importante y como intelectuales de la educación su formación se perfila como una actividad constante, así mismo plantean que los docentes, para enfrentar los avatares de cualquier diseño curricular nuevo, amén de que hayan participado o no en su elaboración, tendrán que transitar por un proceso de formación que les posibilite conocer a profundidad todo el currículum que regirá su práctica. En este caso, los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón-UNAM enfrentan el currículum (2002) sin un proceso de formación sobre el mismo. Panorama que genera escenarios concretos, desde donde se visualiza una serie de problemas que atañen a la significación que los docentes realizan del currículum, significación que le dará sentido a las acciones que se lleven a cabo dentro de las aulas.

Por otro lado, llama la atención que los docentes se sientan excluidos del proceso de diseño curricular, si desde lo oficial se maneja que el currículum fue producto de un proceso en donde se convocó a todos los actores (autoridades, docentes, ayudantes de profesor, exalumnos, alumnos, tesis y especialistas), a participar.

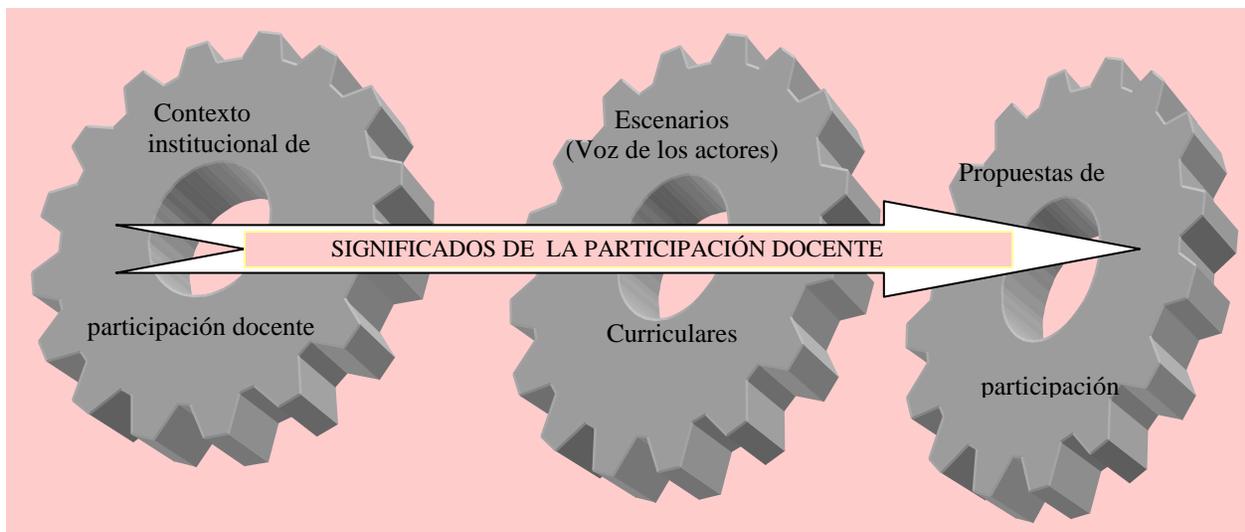
Es así que este trabajo se centró en las prácticas de participación docente en el desarrollo curricular (evaluación, diseño e implementación), dentro de la carrera de pedagogía.

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron:

- Analizar el significado que tiene para los docentes la participación en el diseño, implementación y evaluación del currículum.
- Identificar las prácticas académicas que se generan en la licenciatura de pedagogía sobre la participación de los docentes en proyectos curriculares

Es necesario dar cuenta de cómo se perciben los docentes a sí mismos como protagonistas o como receptores. Esto es importante porque los sujetos toman posiciones “no solamente dentro de la institución, sino dentro de sus campos profesionales. Si los docentes no se conciben a sí mismos como parte de un proyecto curricular se verán limitados por las perspectivas de la práctica profesional dominante” (Nieto; 2006; 7)

Para el cumplimiento de estos objetivos se recuperó la participación de los docentes, en el diseño, implementación y evaluación del currículum como el eje de análisis que atraviesa toda la investigación (esquema 1.1).



Esquema de sentido 1.1 Esquema de la lógica que tiene la investigación. Esquema realizado por la autora.

El esquema nos marca el sendero que tomó la investigación: se recupera la participación docente como la categoría medular que atraviesa todo el trabajo.

Anteriormente mencionamos que en las instituciones educativas los docentes juegan un papel muy importante, ellos son los que, a partir de su concepción de realidad, le dan vida al

currículum, por lo tanto, fue necesario recuperar los testimonios de éstos sobre la importancia que para ellos tiene la participación en el diseño, implementación y evaluación del currículum y que de una u otra manera estos significados inciden en su práctica cotidiana dentro de la universidad. Fue así que detectamos las bondades y limitantes del currículum de pedagogía a partir de la visión de los docentes, lo cual nos permitió elementos para repensar el papel de los docentes como sujetos activos, dentro de los procesos curriculares.

Considerando que todo proceso de investigación parte de conocimientos y conceptos teóricos y metodológicos previos, planteamos los siguientes supuestos teórico-metodológicos.

- La participación docente en escenarios curriculares, dentro de la carrera de pedagogía, se ha desarrollado a lo largo de su historia como una práctica discontinua y esporádica, de tal manera que los mismos docentes no la reconocen como una práctica que caracterice a la carrera.
- Los docentes reconocen la importancia de su participación en los diferentes espacios curriculares.
- A partir de su participación en el currículum los docentes se perciben como parte del proyecto educativo que dirige su práctica.
- La participación de los profesores, en la elaboración, implementación y evaluación del currículum se manifiesta en sus prácticas académicas.

II Sobre la posición teórico-metodológica

Intentar explicar, analizar y comprender la complejidad de la participación docente en el desarrollo del currículum implica necesariamente tomar una posición respecto a cuestiones teóricas y metodológicas importantes a destacar en todo proceso de investigación, máxime si recuperamos a la investigación como una construcción de conocimientos sobre un objeto de estudio.

En el proceso teórico, para el análisis de la participación, como categoría que de forma transversal atraviesa toda la investigación se recupera a Anderson (2002), Hargreaves (1998)

Grinberg (1998), quienes desde una postura crítica plantean que no todo lo que se dice que es y se realiza en la práctica dentro de las instituciones es participación, cuestionan la participación como discurso de moda de los 80 y sostienen que atrás de la participación existen luchas de poder y que el discurso en la práctica se puede convertir en una tecnología de control más sofisticada. Para Anderson (2002), por ejemplo, una participación auténtica es preguntar quién participa, en qué áreas y en qué condiciones, participación para qué y con qué fines, es aquella en que se incluye a representantes de grupos de interés relevantes y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas, se deben crear espacios sociales y locales en los que los actores puedan aprender y ejercitar la capacidad de diálogo y debate necesaria para el desarrollo de una auténtica ciudadanía.

Así también, se recupera la noción de participación y currículum desde Gimeno (1991), Torres (2006, 2007), Pérez (1998), Giroux (1990), para quienes la participación de los docentes dentro de los ámbitos curriculares es sumamente importante ya que como mediadores entre los alumnos y el currículum son los que viven las problemáticas en la práctica, el protagonismo que le dan a los docentes dentro del currículum tiene que ver con la noción que tienen de docente.

Otras categorías importantes para el desarrollo de esta investigación son: evaluación curricular, Casarini (1999), Díaz (1995), Angulo (1994) y diseño curricular, Gimeno y Pérez (2002), Gimeno (1991). Categorías que nos permitieron realizar un andamiaje conceptual para realizar una teorización sobre la participación de los docentes en estos procesos curriculares.

Por otro lado, la metodología interpretativa recuperada nos permitió tener la posibilidad de realizar una investigación sobre las formas en que los docentes significan y dan sentido a su participación en el desarrollo del currículum. La preocupación de este tipo de enfoques es interpretar la subjetividad; comprender el punto de vista de los sujetos en función de sus representaciones simbólicas y significados y en sus contextos particulares, privilegiando el conocimiento y comprensión del sentido que los docentes, en este caso, atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones de participación en ámbitos curriculares, posibilitando la comprensión en profundidad de éstos como grupos e individuos particulares.

En el seno de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada² constituye una estrategia interpretativa. Como estrategia metodológica interpretativa su objetivo es el de generar teoría a partir de los datos recogidos en contextos concretos, por tanto sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Es decir, se pretende formular teoría a partir de los datos (ver cap. 2).

En este sentido, la investigación que se presenta es una formulación teórica de los procesos de participación docente en el desarrollo del currículum, en espacios concretos de una realidad compleja. Para lo cual fue necesario realizar una interpretación de los testimonios de los docentes. Cabe señalar que ésta es una de las aportaciones de la presente investigación: teorizar la participación de los docentes en el desarrollo del currículum a través de ellos mismos.

III. Sobre investigaciones anteriores

A partir de una revisión bibliográfica es posible aseverar que son pocas las investigaciones realizadas en torno a la participación docente en el desarrollo del currículum o que en su defecto se acercan a la problemática de la participación desde el punto de vista de los docentes.

Mención aparte merecen aquellas investigaciones de corte cualitativo, que se han desarrollado desde diferentes disciplinas, pero que comparten con la nuestra el abordaje metodológico.

Es por lo anterior que la búsqueda de información documental al respecto se concentró en analizar, por un lado, aquellas investigaciones que buscaran indagar sobre el papel que juegan los docentes ante los cambios curriculares, cuando se genera la participación en su diseño y evaluación; por otro lado también se realizó una revisión bibliográfica sobre aquellas investigaciones cualitativas cuyo abordaje del objeto de estudio se realizó a partir de la teoría fundamentada. Trabajos que ayudaron a encaminar y a entender aristas propias de nuestra investigación.

² La teoría fundamentada fue construida originalmente por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), en esa época se le denominó “Método Comparativo Constante” por ser una estrategia de análisis de datos en donde la comparación entre éstos, a partir de sus diferencias y similitudes, es constante.

3.1 Algunas investigaciones que abordan el campo temático de la participación docente:

Los estudios encontrados nos muestran desde varias perspectivas teórico-metodológicas el abordaje de esta temática en varios países no sólo de América Latina sino también de Europa.

En América Latina encontramos las investigaciones de Colmenares (2001) de Venezuela, Ziegler (2003) de Argentina, Ojeda y Núñez (2004) de la Universidad del Nordeste en Argentina, Lozano (2007) en Costa Rica. Quienes invocan desde la voz de los actores-docentes y en algunos casos también recuperan la voz de los alumnos para el análisis de la realidad que se vive en las escuelas a partir de las reformas educativas, en donde se destaca la participación de los docentes en los proyectos educativos.

En los casos señalados los autores remarcan que los docentes que viven los cambios curriculares ofrecen una serie de resistencias ante los currícula impuestos por las instituciones, en donde no se les ha tomado en cuenta para su elaboración ni mucho menos para su evaluación. Sin embargo, en algunos resultados de las entrevistas que se realizaron se menciona que el problema es de lucha de poder entre los dirigentes institucionales y los que tienen que acatar las disposiciones oficiales. En el caso de que los docentes participen en los diseños y evaluación curricular las resistencias disminuyen, pero no desaparecen del todo.

Un dato importante en las investigaciones recuperadas es que la metodología más recurrente es la cualitativa desde diversos ángulos, respecto a las perspectivas teóricas encontramos también una gran similitud, ya que se utiliza la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, la fenomenología de Schutz, la teoría del significado de Bruner y la perspectiva constructivista de Vigosky.

En el caso de las investigaciones que se relacionan con la participación de los docentes en el desarrollo curricular y que se han desarrollado en Europa, específicamente en España, podemos mencionar a Lacasa (2005), Vélez y Sánchez (2005) quienes analizan los objetos de aprendizaje y significados; plantean que los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para atribuir significados no pueden prescindir del contexto ni del proceso que los ha generado. Los autores en sus investigaciones parten del discurso institucional que subyace en los programas de los docentes para investigar cómo los docentes les otorgan significados que

atravesan sus prácticas de enseñanza en las aulas. Los autores más recuperados para estos análisis de corte interpretativo son: Wiles (2000), Bruner (1990), Bakhtin (1978), Medvev (1991) y Van-dijk (1997).

En México encontramos a Jiménez (2002) con su investigación “La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM”, en la cual se indaga sobre aspectos como la organización de cuerpos colegiados, la formación académica en el campo curricular que tienen los docentes, así como el proceso metodológico que siguen en el diseño de planes y programas de estudio. Se parte del supuesto de que los docentes tienen conocimientos del campo disciplinario en el que laboran, pero carecen de conocimiento sobre el diseño curricular. Para esta investigación se entrevistan a 22 académicos que han participado en el diseño curricular de diversas licenciaturas de la UNAM. Una de las apreciaciones a las que llegan es que en la UNAM el diseño de planes y programas de estudio es realizado por personal académico que no es especialista en el campo del currículo. Otra de las investigaciones elaborada en nuestro país es “Innovación curricular y cultura institucional: Dilemas y experiencias”, realizada en la Universidad de San Luis Potosí, por Nieto, Medellín y Cabrero (2006), en esta investigación los docentes participantes en la elaboración del currículum fueron asesorados por expertos en el campo a través de talleres sobre diseño y elaboración de planes y programas de estudio. Los autores plantean que cuando en las innovaciones curriculares se recupera la participación de los docentes, éstos se encuentran más identificados con el currículum y entonces las resistencias serán menores en la aceptación de dicha innovación curricular.

En todas las investigaciones señaladas hay una gran preocupación por interpretar las acciones particulares de los actores en el ámbito de las instituciones educativas. Otro aspecto considerable de señalar es la coincidencia que existe en ellas al analizar la relación docencia-participación-currículum desde perspectivas teórico-metodológicas similares, lo cual revela el posicionamiento de corrientes interpretativas para dar cuenta de la realidad.

3.2 Algunas investigaciones que recuperan la teoría fundamentada como abordaje metodológico

En el rubro anterior señalamos la escasa producción de investigaciones sobre la participación docente en el desarrollo del currículum, en este apartado realizamos una revisión bibliográfica en torno a la utilización de la teoría fundamentada dentro de la investigación cualitativa, la cual resultó muy fructífera por lo que sólo señalaremos algunas de ellas.

En el caso de Argentina encontramos que la teoría fundamentada, como opción metodológica para la investigación cualitativa en educación, resulta muy recurrida, el ejemplo recuperado es el llamado “Proyecto Margarita³” denominado “Las prácticas de enseñanza en las escuelas infantiles. Una mirada desde Latinoamérica”.

Margarita es un proyecto de investigación participativo en línea sobre las prácticas de enseñanza, a partir de los relatos de los educadores de niños de 3 a 5 años pertenecientes a escuelas infantiles de diferentes ciudades latinoamericanas. En este proyecto se busca no sólo entender las prácticas de enseñanza de educación infantil en el marco específico en que se desarrollan, sino también descubrir aquellos rasgos compartidos, producto de historias, tradiciones y creencias comunes en la educación infantil de Latinoamérica.

El interés de este macro proyecto es recuperar la voz de los docentes que construyen las prácticas cotidianas en escuelas de diversos países⁴

Un proyecto en donde los participantes se comunican en línea con los coordinadores, que fungen como asesores de la investigación. Estas asesorías son de carácter teórico-

³ Proyecto que inició en 2005, el cual asume tres características fundamentales: se realiza a partir de “relatos” escritos por los docentes participantes, es una investigación colaborativa con referentes metodológicos de la investigación participativa y recupera los recursos de las nuevas tecnologías para la comunicación. Este proyecto requiere de la disponibilidad e interés de conformar una comunidad de investigación virtual. La participación de los docentes de aquellos países que desean colaborar inicia con la elaboración de pequeños relatos sobre diferentes temas que se han planteado sobre la vida cotidiana de sus escuelas, continúa con el análisis de los datos recabados en los relatos a partir de una serie de etapas coordinadas por la dirección del proyecto y con las sugerencias de docentes de otras escuelas que están haciendo lo mismo. Existen por medio de la web foros de intercambio, en donde se discuten los avances de investigación de cada participante, se proponen sugerencias de trabajo y el equipo coordinador proporciona ejemplos concretos para orientar la investigación.

⁴ Los países que participan en este proyecto son: Argentina con 8 escuelas de educación inicial, Bolivia con 3, Chile con 1, Perú con 2, México con 3 (Ensenada, Querétaro y Puebla), Paraguay con 1, Honduras 1, Colombia 3, Costa Rica 1 y Puerto Rico 1. Son 10 países los participantes con un total de 36 educadores.

metodológico, con la finalidad de que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y enriquezcan sus conocimientos para mejorar su labor cotidiana.

En Colombia también se recupera la teoría fundamentada en investigaciones cualitativas en varias disciplinas, el caso que tomamos como ejemplo pertenece al ámbito de la salud, específicamente a la enfermería, el cual se denomina “Adquiriendo habilidades en el cuidado, de la incertidumbre al nuevo compromiso” de Alvarado García (2007). En este trabajo se recupera a la entrevista a profundidad como técnica de recolección de datos, a partir de la cual se realiza una codificación abierta y una axial. En lo referente a la construcción de teoría la autora nos plantea que: “a medida que la teoría comenzó a surgir se inició una revisión con respecto a los conceptos que emergieron, lo que ayudó a expandir la teoría y a relacionarla con otras teorías, así, ésta logró llenar las fisuras en la teoría emergente y añadir a la descripción teórica para complementarla” (Alvarado: 2007; 10).

En Chile, Jones Manzelli y Pechely (2004), en su investigación realizada en el campo de la salud, denominada “La vida cotidiana de personas que viven con VIH/Sida y/o hepatitis C”. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista a profundidad aplicada a 20 personas, de las cuales 6 están infectadas por el VIH, 5 con Hepatitis c, y 9 personas con coinfección.

La codificación de datos se realizó con un manual de códigos, elaborado por los mismos investigadores, a partir de los ejes de la guía de entrevista y posteriormente de las dimensiones que fueron apareciendo en el proceso de lectura de las entrevistas, posteriormente se utilizó el software Ethnograph versión 4.0, para el proceso de codificación y categorización, con lo cual se realizaron matrices de datos para cada categoría.

En Venezuela encontramos en este mismo tenor a Del Busto Valdéz (2001), quien desde las ciencias sociales realizó la investigación denominada “Condiciones de producción del delito en Venezuela: un estudio desde la perspectiva de un grupo de reclusos”. Los participantes son un grupo de reclusos de la cárcel de La Plata en la Ciudad de Caracas (no menciona cuantos fueron).

A partir de la aplicación de entrevistas se recuperan las técnicas de codificación abierta, axial y selectiva, así como la elaboración de matrices condicionales.

En España tenemos la investigación realizada por Soriano Miras (2006) en la Universidad de Granada denominada “La inmigración femenina marroquí y su asentamiento en España. Un estudio desde la Grounded Theory”. En palabras de la autora: “Con objeto de llevar a cabo la investigación se optó por la entrevista a profundidad como técnica de obtención de datos y por la triangulación teórica como técnica de análisis, es decir, por la utilización de diferentes perspectivas para interpretar un conjunto de datos en tres niveles diferentes. En primer lugar un nivel descriptivo, realizando una crónica a través de la construcción de historias de vida. En segundo lugar un análisis comprensivo representando significados a través del análisis del discurso. En tercer lugar un nivel interpretativo a través de la emergencia de teoría del proceso de asentamiento de la mujer marroquí en el poniente Almerense.” (Soriano; 2006; 173).

Por último señalaremos que en México, al igual que en los países señalados anteriormente, existe una gran producción de investigaciones cualitativas en donde se recupera como estrategia metodológica a la teoría fundamentada en diversas disciplinas, y que para fines de este trabajo sólo se alude a un ejemplo: “Familias monoparentales de madres: La función de crianza”, elaborada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez por Maldonado Santos y Ternazas Álvarez (2007). El objetivo fue conocer cómo realizan la función de crianza las familias monoparentales de madres (solteras, viudas, divorciadas o separadas), el instrumento para la captura de datos fue la entrevista semiestructurada aplicada a 100 madres de familia monoparental. Para la codificación de datos se utilizó la técnica abierta, axial y selectiva.

Como podemos observar, en este mínimo rastreo documental sobre la utilización de la teoría fundamentada en la investigación cualitativa, las técnicas de codificación de datos son coincidentes en casi todas, en lo que sí encontramos dos posibles formas de abordar el objeto de estudio es en la construcción de teoría emergente, ya que como nos dimos cuenta en algunas investigaciones (las menos) se trata de omitir teorías elaboradas o autores especializados en las temáticas, como son los casos de Venezuela y Chile.

En los demás trabajos en la construcción de teoría fundamentada, se recuperan perspectivas teóricas y autores que han escrito sobre la temática como en el de Argentina en el Proyecto Margarita en el que Sarlé Patricia (2004) con su investigación “Juego y escuela. Un problema

para la didáctica del nivel inicial Argentina” recupera autores para sustentar los planteamientos que hace respecto a los datos:

“Aún aquellos niños a los que no se les permite “entrar en el juego” participan en esta suerte de engaño y no delatan el juego ante la maestra. Actitudes y acciones de este tipo, evidencian, en situaciones naturales, el denominado engaño tácito, en el contexto interpretativo de la teoría de la mente (Riviere, A y Núñez M. 1996)...con el deseo que los niños tienen por saber y saber hacer, de controlar a través del espacio lúdico, parcelas de la realidad a las cuales habitualmente no se tiene acceso (Elkonin, 1980; Ortega 1992)

O en el caso de España con Soriano Miras (2006):

“Esta situación no es marginal del caso mencionado, puesto que en otro estudio, realizado esta vez por la Fundación Alonso Comín (1998: 31) se afirma que si se diera permiso a todos los estudiantes para salir del país probablemente las universidades se quedarían vacías ante la falta de futuro...Se produce una continuidad en el papel asignado a la relación con un hombre. Ramírez (1998: 142) afirma cómo las mujeres, igual que en otra época, ponen sus esperanzas en un matrimonio que puede ser la llave del éxito social... No obstante, todavía no se ha descubierto una relación directa entre el desarrollo de la región y una polarización de los flujos migratorios (Chillón, 1997; Cornelius, 2004)”

Solamente por citar algunos ejemplos ya que a excepción de los mencionados anteriormente, todos los demás utilizan teóricos y teorías para desarrollar teoría fundamentada.

Lo que sí es elemental, en todas las investigaciones revisadas, es la utilización de códigos in vivo, que son los testimonios de los participantes, para la construcción de teoría.

En el caso de España con Soriano Miras (2006):

“Por eso mucha gente quiere venir a España y mucha gente que muere, si muere... ¿es que ellos por gusto quieren morir? Nadie por gusto quiere morir, ¿no? Pero como la vida va fatal, ellos se echan ‘palante’ y dicen “que quiero vivir en España”.

O Sarlé de Argentina:

“Los niños tienen dificultad para resolver los juegos. Pareciera que los resuelven por ensayo y error”.

O Del Busto Valdéz en Venezuela:

Bueno mira en realidad a mi me visita mi mamá y la mamá de mis hijos, ves, que trae a mis niños de vez en cuando, que esos son los momentos más felices que uno tiene,

cuando uno ve a su familia. Yo te diría que bien, con mi familia bien porque yo en la calle no me porté mal con ellos... (M = 30 años. Delito: Robo agravado).

Otro de los elementos coincidentes en todas las investigaciones consultadas es su estructura, ya que todas sin excepción empiezan con un primer apartado en donde se contextualiza la problemática a investigar, se ubica en un espacio y tiempo concreto en donde se desarrolla.

Desde estos dos niveles de revisión bibliográfica encontramos elementos importantes con los cuales nos identificamos, tal es el caso de las resistencias que ofrecen los docentes ante proyectos curriculares que les son ajenos, proyectos emanados de reformas educativas internacionales o nacionales, desde donde se delinean las formas de acción que tendrá la educación superior (en este caso) y el papel que juegan las instituciones en general y en específico los actores que las hacen posibles.

En las investigaciones referidas a la participación docente en espacios curriculares es significativo encontrar que éstos pueden ser expertos en su disciplina pero no en el campo curricular, que habitualmente no están organizados de manera interdisciplinaria y que en algunos casos son asesorados por expertos en el campo curricular. Lo cual quiere decir que los docentes participan en estos espacios a partir de las experiencias que han acumulado en su práctica cotidiana, en su relación con el currículum, con los compañeros docentes, con los alumnos etc. Aun de esta manera es importante reconocer la disposición de los profesores para con los cambios curriculares ya que, como señala Gimeno (2002) la evaluación tiene sentido si existe previamente una conciencia de que hay problemas y necesitan ser evaluados y, por otra parte, si existe la intención de acometer la mejora de las situaciones para aplicar las consecuencias que se deriven de la evaluación. Es decir los docentes tienen conciencia de que hay problemas curriculares que necesitan ser resueltos, deficiencias que están afectando de manera directa su práctica, y que además ellos pueden y tienen la disposición (aunque no el conocimiento de cómo hacerlo desde el campo curricular) de participar en su resolución, con la finalidad de mejorar su práctica.

En otro tenor, nos damos cuenta que la investigación desarrollada metodológicamente desde la teoría fundamentada es amplia y abarca no sólo el campo de la educación, sino también el de la salud, la administración, la sociología y otros; lo que nos interesa es que la teoría fundamentada es una corriente metodológica flexible, en donde la pretensión es construir teoría a partir de los datos. Dicha construcción teórica (como lo observamos en los ejemplos anteriores), se puede realizar desde diversas aristas. En esta investigación se recupera la construcción de teoría desde las técnicas de triangulación tanto metodológica como teórica.

Los elementos encontrados en todas las investigaciones revisadas nos brindaron una posibilidad de lectura para esta investigación, tanto de la temática como de la metodología empleada.

IV. Sobre el capitulado

En el primer capítulo se realiza una reconstrucción histórica de la participación docente en el desarrollo del currículum dentro de la carrera de pedagogía, esto ligado con las políticas educativas de los años 80 y a la expansión de los discursos que sobre participación se generan a nivel nacional y mundial, se contextualizan los procesos de participación docente en un espacio específico que es la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón con la finalidad de analizar cuál ha sido el papel de los docentes en el desarrollo del currículum de la carrera de pedagogía desde la década de los años 80 hasta la actualidad, pero sobre todo este panorama histórico nos posibilita entender el significado que tiene la participación en ámbitos curriculares a partir de los mismos docentes. Presentamos el contexto de descubrimiento del objeto de estudio de la investigación.

Para la elaboración de este apartado fue necesario recurrir a los pocos documentos existentes sobre la temática, sin embargo dada su escasa precisión y contradicciones entre ellos recurrimos a los testimonios de sujetos que vivieron este proceso de diferentes formas, algunos como autoridades otros como docentes y los últimos como alumnos. Este capítulo sistematiza la información documental y los testimonios de docentes que nos dan su visión de los hechos y que trata de apegarse lo más posible a las versiones encontradas.

El segundo capítulo da cuenta del abordaje metodológico de la investigación. Se describe de manera somera las características de la investigación cualitativa, con la intención de ubicar a la teoría fundamentada dentro de esta perspectiva. Así también de manera general encontramos en este apartado algunas de las aportaciones del interaccionismo simbólico y de la escuela de Chicago recuperadas por la teoría fundamentada.

De la misma manera se presenta una descripción de los procedimientos e instrumentos utilizados para la obtención y codificación de datos, así como el proceso de construcción de categorías para la interpretación de éstos. Se usaron para la obtención de datos, documentos escritos por los docentes investigados, cuestionarios y entrevistas estructuradas. Con relación a las técnicas de codificación de datos se manejaron: la abierta, la axial y selectiva, para la construcción de categorías y subcategorías de análisis de los datos.

Así también, se presentan las características de los docentes que participaron dentro de esta investigación como informantes clave.

El objetivo de la teoría fundamentada como estrategia metodológica interpretativa es generar teoría a partir de los datos recogidos en contextos concretos. Es decir se pretende formular teoría a partir de los datos. Aquí se describe el proceso mediante el cual, a partir de la teoría fundamentada, se construye teoría a partir de los datos.

En el tercer capítulo (el primero de tres), se presenta la construcción teórica que se realizó sobre los datos. En este apartado, la categoría que se desarrolla es la referente a la participación docente y la evaluación curricular. El análisis y la interpretación que se realizan en torno a la información proporcionada por los docentes participantes se trabaja desde dos aristas: desde los sujetos (docentes) y desde autores de la disciplina (que nos permiten enriquecer, sustentar o profundizar en el análisis de los testimonios de los informantes). Respecto a este punto: Strauss y Corbin (2002) señalan que es en esta parte en donde la creatividad del investigador está en juego, que no hay nada establecido de utilizar o no teorías y autores, lo que recomiendan es su recuperación de manera precavida, para no confundir lo que dicen los participantes con lo que dicen los autores, o poner palabras en algunos de ellos que son de los otros.

Como señalamos, la categoría que se desarrolla en este capítulo es la participación docente y la evaluación curricular. Su análisis e interpretación se realiza a partir de dos subcategorías, que en este caso fueron: desde la perspectiva participativa y desde lo formal y vivido. Una vez que se efectuó este análisis se realizó una articulación entre la categoría con sus dos subcategorías.

El capítulo cuarto desarrolla en la misma tónica que el anterior el análisis de datos, en cuanto a la participación de los docentes y las unidades de conocimiento. En este apartado se realiza la lectura del currículum vivido en el aspecto únicamente de las unidades de conocimiento.

El capítulo siguiente da cuenta de la disposición de los docentes por mejorar sus prácticas educativas a partir de la participación en grupos colegiados. Las propuestas emanadas de los mismos actores que componen la planta docente de la licenciatura representan el sentir de hombres y mujeres que, comprometidos con su labor de formadores, levantan la voz para manifestar la esperanza de ser mejores profesionistas a partir de recorrer un camino que les permita redimensionar su papel social dentro de la institución.

En el último capítulo se realiza una articulación de las categorías: evaluación curricular, unidades de conocimiento y propuestas académicas de y desde los profesores. Dicha articulación se realizó tomando como eje la participación docente en el desarrollo curricular, es decir que la integración se hizo tomando en consideración la categoría medular o llamada también central desde la teoría fundamentada.

Finalmente en las conclusiones encontramos entre otras cosas: que los docentes a nivel discurso le apuestan a la participación colegiada para poder realizar acciones curriculares encaminadas a la mejora no sólo de su práctica sino también de la institución. Participación condicionada por la situación laboral de los profesores de la licenciatura, sin embargo ante dicha situación los docentes plantean estar en disposición de participar en el desarrollo curricular de acuerdo a sus tiempos. Por otro lado para ellos es de suma importancia la formación en la carrera de cuerpos colegiados desde donde se den las pautas para dicha tarea, reconociendo que lo primero y más urgente es llegar a elaborar un proyecto de evaluación de corte participativo.

I. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS CURRICULARES EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA

1.1 La Licenciatura de Pedagogía en la FES-Aragón

1.2 Participación docente y evaluación curricular

1.3 Hacia la evaluación del currículum 2002 de Pedagogía

El objetivo de este capítulo es precisar dentro de un marco concreto, como lo es la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, cuál ha sido el papel de los docentes en el desarrollo del currículum que se desplegó en la carrera de pedagogía desde la década de los años 80 hasta la actualidad. Presentamos el contexto de descubrimiento del objeto problema de la investigación.

En palabras de María Teresa Sirvent (2003), a partir de la descripción y análisis del contexto de descubrimiento, el investigador comienza el proceso de “ajustar la lente” identificando una situación problemática dentro de la realidad amplia que lo rodea. Esta situación se constituye en problemática en tanto refiere aquello que le preocupa, inquieta o desconoce dentro de ese gran contexto. Es así que en este apartado presentamos ese contexto de descubrimiento de nuestro objeto de estudio. Panorama que nos presenta un espacio y un tiempo concreto de ubicación y desarrollo del objeto de estudio: La participación docente en el desarrollo del currículum en la Licenciatura de Pedagogía.

Desde la teoría fundamentada ese contexto de descubrimiento responde a interrogantes como: ¿cuáles son los orígenes de la problemática?, ¿en dónde se desarrolla?, quiénes son los actores de esa realidad?, ¿cuáles son sus especificidades?, ¿cuáles son los cambios que ha sufrido en tiempo y espacio? (Sirvent: 2003), esas son las interrogantes que tratamos de responder en este primer capítulo.

1.1 La Licenciatura de Pedagogía en la FES-Aragón

La FES-Aragón, como parte del proyecto de descentralización de la UNAM, inicia sus labores en enero de 1976 como Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP); con 13 carreras, dentro de las que se encuentra la Licenciatura en Pedagogía, la cual adopta desde sus inicios (1976) el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras.

La decisión de recuperar, dentro de las nacientes ENEP, los planes de estudio de Ciudad Universitaria se debió principalmente a la poca credibilidad existente por parte de los alumnos, ya que se consideraba que los estudios que proporcionaban las recién creadas unidades multidisciplinarias (ENEP: Aragón Acatlán, Zaragoza, Cuautitlán e Iztacala) carecían de validez académica y administrativa ya que se encontraban alejadas de la matriz. (Chapa. 1981)

La Licenciatura en Pedagogía fue una de las primeras impartidas en la entonces ENEP-Aragón, y si bien recupera el mismo currículum de Ciudad Universitaria se caracteriza por imprimirle a éste sus especificidades: no se contemplan materias optativas hasta el semestre 85-2, se incluyen talleres que proporcionaba la escuela a otras carreras (periodismo, entre ellas) al ámbito de lo pedagógico, como son; taller de radio, fotografía y televisión, se incluye a la organización curricular el área de investigación educativa (las asignaturas de investigación existían, pero no agrupadas en un área específica). De tal forma que se constituye el plan de estudios en las áreas de: Didáctica y Organización, Histórico-Filosófica, Sociopedagogía, Psicopedagogía e Investigación. Sin embargo, los cambios son mínimos, se sigue trabajando bajo la misma racionalidad que se tiene en Ciudad Universitaria.

Uno de los problemas que se desprendía del currículum era que no había programas para todas las materias, algunos de los existentes eran caducos en cuanto a contenidos y bibliografía, había varios programas para las mismas materias, por lo tanto los docentes tenían que elaborar los propios o modificar los existentes. Lo que ocurría también es que varios docentes trabajaban sin un plan que guiara su práctica.

El primer indicio de participación docente fue la asignación de un representante de los maestros para cada área, las actividades que éstos desarrollaban eran:

- Reuniones esporádicas con los profesores de su área para la elaboración y revisión de programas. Existían tantos como maestros en cada asignatura, lo cual llevó a generar un incipiente trabajo colegiado con la finalidad de tener sólo un programa por asignatura, con contenidos mínimos, cuestión que llevó a partir de la década de los años 80 a realizar reuniones con los profesores para llegar a planes colegiados, se logro como producto la elaboración e impresión de cuadernillos por semestre de primer a tercer semestre).
- Actualización de contenidos. De los programas recuperados de C.U, muchos contenidos ya no eran vigentes por lo que se tenían que actualizar de acuerdo a las necesidades sociales de ese momento
- Analizar la pertinencia de la seriación de materias (se termina por anularla).

Actividades, que si bien eran importantes, al principio difícilmente se realizaron con constancia y compromiso por parte de los docentes, ya que su situación laboral hacía que muchos de ellos estuvieran un semestre en la carrera y después emigraran buscando mejores oportunidades.

1.2 Participación docente y evaluación curricular

Resulta indiscutible aceptar el hecho de que tanto a nivel internacional como nacional, la tendencia vertiginosa de cambio y redefinición que sufre la educación, (la cual se ha visto atravesada y hasta cierto grado sometida a la lógica de las exigencias propias que la transformación mundial viene asumiendo, predominantemente desde la perspectiva conocida como globalización económica) se expresa en un paradigma de desarrollo transferido y compartido a nivel mundial a través de sus diferentes sectores sociales.

Dicha situación ha implicado atribuirle a la educación, particularmente a la educación superior, la idea de palanca de despegue para coadyuvar al desarrollo social y económico del país. Ello ha requerido poner mayor énfasis a los procesos de formación profesional en las universidades. La universidad tiene el compromiso de formar profesionales que de acuerdo con los cambios demandados por la estructura de la globalización económica, como parte innegable de la realidad contemporánea, den respuestas alternativas a las demandas sociales.

Es decir que la complejidad de los cambios sociales, derivados de bloques económicos que caracterizan la organización del mundo actual, reclaman a las universidades una redefinición en el terreno de la producción tecnológica, científica y de la cultura en general.

El sistema educativo se ve atravesado por nuevas políticas y nuevos principios teóricos que destacan, entre otros aspectos, resignificar el vínculo entre escuela y realidad social, recuperar el profesionalismo de todos los actores involucrados en el acto educativo en general y en específico la participación docente en el desarrollo del currículum, en donde se destaque su inventiva, su protagonismo y creatividad⁴.

En nuestro país, desde las últimas décadas del siglo pasado, hasta la actualidad, se le ha dado importancia a la participación docente en el desarrollo del currículum dentro de la educación superior como parte de los cambios sociales generados a nivel nacional e internacional. Se plantea la urgencia de promover la participación de los diversos sectores que conforman la escuela en la toma de decisiones en torno a los cambios curriculares que demanda la sociedad.

Entre los actores involucrados notamos que el docente es una figura importante, ya que es quien vive de cerca la problemática curricular de la escuela, es el que realiza o no los planes de acción, quien promueve la visión institucional o la dificulta, en fin, que todos estos aspectos lo identifican como pieza clave para el desarrollo de las instituciones educativas.

En México se ha señalado como parte básica de la reforma educativa promover el trabajo colegiado y la integración de grupos académicos que participen activamente en la toma de decisiones y en la elaboración de proyectos académicos que beneficien a la universidad, como una forma de romper los esquemas verticales de organización y de toma de decisiones⁵.

⁴ De igual manera se resalta la reivindicación del espacio de la academia, entendiendo por este el espacio donde los docentes pudieran discutir y reflexionar sobre el sentido de su práctica en la institución, con la finalidad de fortalecer su quehacer educativo.

⁵ El desencuentro entre reforma y docentes ha sido crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. Avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época, consecuente con las metas y los planteamientos que acompañan al moderno discurso de la reforma: calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización (Torres: 2000; 1).

En este sentido las medidas que desde la universidad se han venido trabajando, son amplias y variadas, como ejemplo basta ver cómo desde principio de la década de los años 80, la mayoría de las carreras de la UNAM⁶ han tenido que empezar a revisar a fondo su currículo, con la finalidad de modificarlo y transformarlo en el sentido de hacer más estrecha la relación de la formación profesional con las demandas sociales.

El caso de la Licenciatura en Pedagogía de la entonces ENEP Aragón no ha sido la excepción, ya que desde los años 80⁷ se implementaron diversos mecanismos encaminados a la evaluación del currículum, tomando como eje la participación de todos los actores: autoridades, docentes, ayudantes de profesor, becarios, alumnos y exalumnos, “sin esta participación, dicho proceso no puede llevarse a cabo en tanto, en ellos se encuentra la información requerida y son ellos precisamente los que concretizan y dan vida a todo currículum” (Documento interno de evaluación curricular: FES-Aragón: 1993: 7)

Dichos mecanismos fueron organizados en dos etapas.

A partir de la elaboración de un plan incipiente, sobre las actividades que se tenían que realizar para la evaluación del currículum de Pedagogía se convoca a todos los actores involucrados (docentes, alumnos, exalumnos, ayudantes de profesor y becarios) a participar. Lógicamente que en un primer momento, fueron pocos los que respondieron, sobre todo por la tradición, usos y costumbres que se venían desarrollando en la carrera, de que los proyectos educativos eran elaborados por los especialistas y no por los actores involucrados en ellos.

⁶ Atendiendo a las recomendaciones marcadas por las instancias oficiales como: El Programa para la Modernización Educativa 1984-1994 en su cap. 7 Sobre la educación Superior, Las Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior 1989, La Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior: ANUIES 1990, y El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, El Reglamento General para la Presentación, Aproximación y Modificación de Planes de Estudio, entre otros.

⁷ Recordemos que la licenciatura en pedagogía, surge a finales de la década de los 50, con un currículum de tres años, el cual pasa posteriormente a ser de cuatro, se le aumentan materias, pero que desde entonces no había tenido grandes reformulaciones, es en Aragón donde empiezan a surgir iniciativas para su evaluación.

PRIMERA ETAPA: (1982-1990)

1. Construcción de un marco teórico-referencial sobre la evaluación curricular (1981).

La finalidad de esta actividad, era analizar las implicaciones de una propuesta del currículum por asignaturas, para lo cual se recuperan aquellos debates que desde comienzos de la década de los 70 se empiezan a trabajar en México, debates críticos que desde la nueva sociología, los aportes gramscianos en el análisis de la educación, algunos elementos del psicoanálisis, los aportes neomarxistas, la fenomenología y la Escuela de Frankfurt empiezan a criticar la postura teórica del currículum de corte positivista.

2. Primer encuentro sobre diseño curricular (1982). Tiene como objetivo, por un lado, dar a conocer los avances de la investigación “La Construcción de un marco teórico-referencial sobre la evaluación curricular” y por otro, abrir espacios de reflexión y debate entre estudiosos del currículum. En este evento se presentaron las siguientes ponencias:

- El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación; Rafael Serrano y Marisa Ysunza (coordinador del tronco interdivisional y coordinadora de evaluación de la dirección de ciencias biológicas y de la salud de la UAM-Xochimilco)
- Currículum y sistema de enseñanza abierta; Azucena Rodríguez (asesora de la coordinación del SUA-UNAM.)
- Razón técnica y currículum; Alfredo Furlán y Patricia Aristi (jefe del departamento de formación docente y tecnología educativa de la ENEP-Iztacala-UNAM, y Profesora de la misma institución)
- El currículum como práctica social; Roberto Follari (investigador del CADA. UAM-Azcapozalco)
- Evaluación de planes de estudio; Alicia de Alba (investigadora del centro e investigaciones y servicios educativos. UNAM)
- Los currícula ¿racionalidad ante qué? ; Carlos Ángel Hoyos (investigador del centro e investigaciones y servicios educativos. UNAM)
- Currículum y accionar docente; Eduardo Remedí (investigador de la ENEP-Iztacala-UNAM)
- Implicaciones políticas y metodológicas del desarrollo curricular en educación superior; Edgar González (jefe del departamento de pedagogía aplicada de la ENEP-Zaragoza-UNAM)

- La licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón; Blanca Rosa Bautista y Alberto Rodríguez (coordinadora y secretario técnico de la carrera de pedagogía de la ENEP-Aragón-UNAM)
- La formación del pedagogo. un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura; Ángel Díaz y Concepción Barrón (jefe del departamento y jefe de sección del departamento de educación y seminarios de la ENEP-Aragón-UNAM)

Cuadro 2.1. Elaborado por la autora

Como anteriormente señalamos en la década de los años 80, las instituciones educativas de educación superior intensificaron sus actividades curriculares reflejándose, principalmente, en procesos de evaluación y reestructuración curricular. Las acciones de la evaluación y acreditación de planes y programas se realizaron, sobre todo, como parte de las políticas educativas emanadas del gobierno federal. Dichas actividades se reflejan en el evento realizado en la entonces ENEP-Aragón, en el cual los campos temáticos más sobresalientes se refieren a modelos curriculares innovadores en el contexto de los años 80 (cuadro 2.1), así también sobresalen las investigaciones cualitativas de evaluación curricular desde la perspectiva crítica y aquellas que cuestionan la racionalidad técnica como perspectiva dominante en la década anterior, tanto para la evaluación como para el diseño curricular.

Como se puede observar en el cuadro 2.1, gran parte de los trabajos tuvieron como meta analizar en particular la congruencia interna de los planes y programas de estudio, por eso varias ponencias reportan incoherencias entre las asignaturas, materias cargadas de contenidos y, en este caso, fue reiterada la detección de incongruencias entre el currículo formal y el vivido o entre lo que la institución plantea y lo que los estudiantes demandan. Varios autores aseveran que realizar la evaluación curricular es una tarea particularmente compleja y difícil; así como lo contraproducente que resulta querer efectuarla sin la anuencia de los académicos.

También podemos observar (cuadro 2.1) que el 90% de los participantes del evento fueron de la UNAM, (con un 20% de la entonces ENEP-Aragón) y un 10% de la UAM.

Este evento representó:

“... sin lugar a dudas un avance cualitativo en la discusión de la problemática curricular, refleja un momento social diferente, en el que incluso, quienes de alguna forma

contribuimos a la producción de conceptos en relación al plan de estudios, iniciamos una revisión, una crítica y autocrítica de nuestros conceptos, con el fin de avanzar en la construcción teórica de la problemática curricular” (Díaz; 1983; II).

En conclusión, este evento se constituyó en un diagnóstico sobre las investigaciones que se estaban desarrollando en la educación superior en el campo curricular, desde varias perspectivas teóricas de carácter crítico, lo cual implicó, como lo plantea Díaz Barriga un avance cualitativo para replantear teórica y metodológicamente el diseño curricular. Es decir, sentó las bases desde donde se elaboraría posteriormente un proyecto de evaluación curricular para la transformación del currículum vigente de la carrera de pedagogía. Por otro lado también es de llamar la atención que la participación de los docentes de Aragón fue muy limitada: dos ponencias por parte de docentes que también tenían en ese entonces cargos administrativos como funcionarios de la carrera.

- 3. Estudio exploratorio sobre el currículum de pedagogía: desde una perspectiva estudiantil (1984).** Esta investigación⁸ tenía como finalidad, detectar algunos problemas que presenta el actual currículum de la carrera con el fin de proceder a fundamentar los trabajos e investigaciones que surgieran del mismo y a la vez proponer ajustes al actual plan de estudios, mientras se realiza un proyecto para su transformación. (Díaz y Barrón; 1984; 11). Es decir que la investigación implicó una evaluación incipiente del currículum, que daría las pautas para la realización de una evaluación a profundidad y a partir de todos los actores involucrados en la carrera de pedagogía, puesto que en ese momento sólo se recuperaba a los alumnos.
- 4. Formalización de las jefaturas de las cinco áreas formativas del currículum: Didáctica y Organización Educativa, Psicopedagogía, Sociopedagogía, Histórico-filosófica e investigación Educativa (1985).** Se pretendía organizar el currículum en áreas formativas con un representante de los docentes por cada una de ellas. La tarea principal de cada responsable era: convocar a reuniones periódicas a los docentes de su área con la finalidad de recuperar la elaboración de programas con contenidos mínimos para cada asignatura y detectar problemas al interior de las asignaturas tales como:

⁸ El proyecto para tal investigación fue elaborado en 1982, su culminación y publicación fue en 1984.

repetición de contenidos y bibliografía, metodologías de trabajo en el aula y formas de evaluación obsoletas, etc.

5. Realización de cuatro investigaciones:

- Evolución del campo disciplinario de la pedagogía en la UNAM.
- Las prácticas profesionales del pedagogo
- Estudio de seguimiento de egresados
- Estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de pedagogía en el área metropolitana.

La intención de estas investigaciones era analizar los aspectos más significativos del currículum, con la finalidad de contar con una visión de conjunto de la problemática curricular, en el momento de entrecruzar los resultados de cada una de ellas. En la realización de estas investigaciones participaron autoridades, docentes, alumnos, ayudantes de profesor, becarios y tesistas.

6. Formación de docentes en cuanto a la evaluación curricular. Dotar de elementos teórico-metodológicos sobre la evaluación a todos aquellos docentes que quisieran participar en la evaluación, para lo cual se invitó a especialistas a impartir los cursos de:

- Metodología para la elaboración de programas
- Epistemología y educación
- Metodología de la investigación educativa
- Epistemología y currículum
- Teoría curricular
- Teorías clásicas de la sociología (Durkheim y Weber)

Cursos que se impartieron en las instalaciones de la entonces ENEP y que curiosamente ninguno fue específicamente de evaluación curricular.

7. Foro de análisis del currículum de pedagogía de la ENEP-Aragón-1985. Este foro constituyó un espacio de reflexión, análisis y debate, en el que los sujetos que lo accionan

se manifiestan desde su propia historia y desde el lugar que institucional y socialmente vivencian. Tiene la finalidad de realizar un análisis de los problemas que se detectan en el informe de investigación: “El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil”, y de aquellos que no fueron considerados; posibilitando de esta manera una revisión crítica y a la vez la construcción de un Proyecto de Evaluación y Propuesta curricular, resulta significativo la participación de alumnos, egresados, docentes y especialistas (Barrón y Bautista; 1991)⁹. En este evento se presentaron las siguientes ponencias:

De la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-Aragón-UNAM:

- Modelos de desarrollo y proyectos curriculares de la carrera de pedagogía en la UNAM. Jesús Farfán Hernández y Ma. Elena Jiménez Zaldívar. (Profesores)
- La importancia de la docencia para el pedagogo. Jesús Escamilla Salazar y Amparo Barajas González. (Profesores)
- Experiencias profesionales del pedagogo en la subsecretaría de educación e investigaciones tecnológicas (SEIT). José Luis Navarro García, Teresa de Jesús Flores Flores y Verónica Hernández Andrés. (Profesores)
- Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional. Leticia Morales Pérez. (Profesora)
- Algunos conceptos claves del proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación. Ignacio Fernández Nardo, Martha Gachúz Calixto, Guillermo López Cerecero y Modesto Lujano Castillo. (Alumnos de 8° semestre)
- Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de pedagogía en la UNAM. Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortiz, Ma. De la Paz Jiménez Castañeda y Jorge Hernández Chávez. (Profesores)
- La práctica profesional como categoría central para una propuesta de reestructuración del plan de estudios de pedagogía/ENEP-Aragón. J. Martín Malváez Ramírez, Carmen Pérez Blanquet, Ma. Teresa Negrete Rivera (Profesores), Leticia Iturbe Meza y Arturo Rivera Medero. (Alumnos de 8° semestre)
- Propuesta para la formulación del marco de referencia del área de investigación de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. Ángel Espinosa y Montes (Profesor), y Verónica Mata. (Alumna egresada)
- Reflexiones en torno a la relación maestro-alumno que promueve el plan de estudios por

⁹ El foro: Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN, fue realizado en 1985, y su memoria fue publicada en 1991.

asignaturas. Ma. Guadalupe Flores Hernández, Ma. Bernardina Juárez Serrano y Lidia Montoya Fernández. (Alumnas egresadas)

- Reflexiones en torno a la experiencia de los talleres de investigación y tesis en la carrera de pedagogía en la ENEP-Aragón. Bertha Orozco Fuentes. (Profesora)
- El quehacer del investigador en la ENEP-Aragón. Elisa Bertha Velásquez Rodríguez. (Profesora)
- Algunas consideraciones sobre: el plan de estudios, como plataforma teórico-práctica de la formación profesional y su interrelación con el docente-alumno. José Gustavo Villicaña Zúñiga. (Alumno egresado)
- Percepción que del docente hacen sociedad e institución. Ana Ma. González Moreno y Ma. Elena Zaldívar. (Profesoras)
- Reflexiones sobre los conceptos de pedagogía y educación que subyacen en los estudiantes de la carrera de pedagogía. Miguel Ángel Godoy Del Valle y Juan José Lara Vidal. (Alumnos de 8° semestre)
- Una alternativa al área de investigación en el plan de estudios de la carrera de pedagogía. Norma Estela Enríquez Sam, Ma. De Lourdes Rodríguez Pérez, Ma. Guadalupe Sánchez Narváz y Angélica Tinoco Ayala. (Alumnos de 8° semestre)
- Reflexiones sobre el área de psicopedagogía del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la ENEP-Aragón. José Antonio Serrano Castañeda. (Profesor)
- La formación que propicia el plan de estudios de la carrera de pedagogía. Lilia Muñoz García. (Alumna de 8° semestre)
- La participación del alumno en el aprendizaje de la licenciatura en pedagogía. Mario Alberto Ortiz Luna. (Profesor)
- La formación que propicia el plan de estudios: desde el punto de vista de egresadas de la generación 1978-1981. Martha Bentata Sánchez y Griselda Puebla Espinosa. (Profesoras)
- Algunas notas en torno a la materia: didáctica y práctica de la especialidad. Laura Rodríguez. (Profesora)

De otras dependencias de la UNAM:

- Puntualizaciones en relación al estudio exploratorio sobre el currículum de pedagogía de la ENEP-Aragón. Ángel Díaz Barriga. (investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad. CESU-UNAM)
- Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica. Ma. Elena Aviña Ulloa y Carlos Ángel Hoyos Medina (investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad. CESU-UNAM).

- Teoría pedagógica y currículum de pedagogía, análisis de una materia. Alicia de Alba Ceballos. (investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad. CESU-UNAM)
- El currículum formalizado y el currículum vivido en el colegio de pedagogía. Ma. Esther Aguirre Lora y Rosa Ma. Sandoval Montaña. (coordinadora y secretaria técnica de la licenciatura en pedagogía, del Colegio de Pedagogía. UNAM)
- Consideraciones en torno al nuevo plan de estudios de la carrera de pedagogía en ENEP-Acatlán. Oscar Zapata Zonco. (coordinador de la carrera de pedagogía de la ENEP-Acatlán-UNAM)
- Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo. Alfredo Furlán. (jefe del departamento de pedagogía ENEP-Iztacala-UNAM)

Cuadro 2.2. Elaborado por la autora

Como nos podemos dar cuenta en el cuadro 2.2, este evento fue más socorrido que el anterior, participaron 49 personas con un total de 26 ponencias.

- De la entonces ENEP-Aragón se presentaron 25 profesores con 16 ponencias, 5 exalumnos con 2 ponencias y 13 alumnos de 8° semestre con 5 ponencias, una de ellas trabajada conjuntamente con docentes. Podemos observar que la participación es limitada, tanto por docentes como por alumnos y exalumnos.
- Se presentaron 8 participantes externos con 6 ponencias; del entonces CESU, del Colegio de Pedagogía y de las entonces ENEP Acatlán e Iztacala.

En cuanto a los campos temáticos tratados por docentes y especialistas observamos que tanto externos como internos presentaron experiencias curriculares; en el plano de lo formal y lo vivido, en torno a las prácticas profesionales que desarrollaban los egresados a partir de la formación recibida con el currículum vigente, al análisis teórico de la producción social del conocimiento pedagógico y por supuesto no podían faltar las propuestas de cambio curricular.

En cuanto a la participación de los alumnos, como los principales actores implicados por las consecuencias del currículum, todas las ponencias que se presentaron versan sobre el análisis crítico de sus vivencias y experiencias respecto a cómo vivían y vivieron el plan de estudios dentro de las aulas, en cuanto a su relación con los docentes, con los contenidos, con las metodológicas de enseñanza-aprendizaje y con el aprendizaje mismo.

La participación docente en cuanto a experiencias vividas en torno al currículum se multiplica en comparación al evento anterior.

8. **Publicación del primer avance de la investigación “La formación que posibilita el currículum de la Carrera de Pedagogía, desde una perspectiva de los egresados” 1988.** La finalidad era empezar a evaluar el currículum con relación a los requerimientos de la sociedad a partir de: identificar algunos elementos de los fundamentos teóricos con los que fue elaborado el currículum, analizar el proceso de racionalización con el que fueron formados los egresados, ubicar al egresado dentro del campo ocupacional en el que se encuentra inmerso. Esta investigación fue realizada por docentes, ayudantes de profesor y becarios, algunos exalumnos que simpatizaban con el proyecto y que a partir de su participación realizaron su tesis.
9. **Primer encuentro de egresados de la carrera de pedagogía de la ENEP-Aragón. 1990.** Este primer encuentro de egresados de la licenciatura se convocó con la finalidad de obtener elementos de la situación que guarda el mercado ocupacional con el currículum de Pedagogía. Conocer de fuentes directas cuáles eran las prácticas profesionales, más y menos recurrentes, qué estaban desarrollando los pedagogos en el mundo laboral; en este evento se contó con la participación tanto de egresados como de especialistas en algunas prácticas profesionales del pedagogo. Sin embargo, no quedó ningún documento que diera cuenta de los aportes a los que se llegaron.
10. **Publicación de la investigación “Análisis del desarrollo histórico de la pedagogía en México; Marco teórico-conceptual y metodológico (1990).** Esta publicación tenía la intención de dar a conocer la manera en que la Pedagogía como práctica social y política se ha desarrollado en nuestro país, tanto en lo teórico como en lo práctico, hasta su consolidación como profesión, su publicación representó la cristalización de los primeros resultados de la actividad evaluativa del currículum. Investigación elaborada por docentes, ayudantes de profesor y tesistas.

Como podemos observar, en esta primera etapa de los inicios de la evaluación del currículum de Pedagogía, la participación de los diferentes sectores involucrados directa (funcionarios,

docentes, alumnos, becarios, ayudantes de profesor y tesistas) o indirectamente (especialistas y exalumnos), en el currículum contribuyeron de manera fundamental para ir delineando el camino que tomaría la evaluación curricular participativa.

Otro elemento fundamental es la formación de los profesores en las temáticas demandadas por la evaluación en ese momento, sin embargo, la formación no tenía una direccionalidad, más bien fue planeada al “vapor” con aquellas temáticas que parecían responder a necesidades no de los docentes sino de los funcionarios de la carrera.

Si bien la propuesta de formación respondía al problema de que en los docentes (no en todos, pero sí en una cantidad considerable), había la disposición, pero carecían de la formación teórico-metodológica para poder participar en los proyectos de evaluación, no fue suficiente, puesto que no se estructuró como un programa de formación continua o permanente, en torno a temáticas desprendidas de la evaluación participativa, se tornó más bien en una respuesta express ante las demandas de formación inmediata. Por otro lado, si observamos los “cursos” no encontramos una dirección definida que nos exprese su lógica formativa. Es decir, en palabras de Michael Apple (1998) gran parte de las propuestas en torno a la formación del profesorado se hacen en el vacío, lo que constituye una descontextualización de la práctica bajo la cual se forman los docentes universitarios. Por otro lado la idea de formación docente, tampoco posee directrices hacia dónde se quiere llegar, ni desde que perspectiva teórica se está viendo la formación docente, ni lo que significa, como por ejemplo lo menciona Barabtarlo (1995:38) “ la formación de educadores o docentes significa desarrollar un hombre que a partir de su praxis social trate de conocerse y conocer su mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad...el sujeto que se conoce es su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa y en torno a lo que piensa, en consecuencia, sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas”. Es decir que la formación docente implica enfrentar al profesor a reconstruir su realidad, a reflexionarla y analizarla para poder transformarla.

La formación docente bajo los anteriores lineamientos es una característica de la licenciatura hasta hoy en día, pues si revisamos la trayectoria de la formación y actualización que han tenido los docentes de pedagogía lo podemos constatar, cuadro 2.3.

Año	Nombre de los Cursos	Año	Nombre de los Cursos
1984	<ol style="list-style-type: none"> 1) Problemas epistemológicos de la didáctica 2) Elaboración de programas de capacitación 3) Interdisciplinariedad 4) Planificación de la investigación social 5) Evolución del desarrollo infantil 6) La educación y los medios de comunicación social 	1985	<ol style="list-style-type: none"> 1) Teoría curricular 2) Hacia una propuesta de reconstrucción de la realidad 3) Metodología para la elaboración de programas 4) Epistemología y educación 5) Metodología de la investigación educativa 6) Epistemología y currículum 7) Teorías clásicas de la sociología (Durkheim y Weber)
1986	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estructuralismo y estructural funcionalismo 2) Crítica a la metodología 3) Introducción a la docencia 4) Introducción a Kant 5) Es la pedagogía es una ciencia? 6) Evaluación curricular 7) Introducción al diseño curricular 8) Corrientes de interpretación social de la educación 	1987	<ol style="list-style-type: none"> 1) Metodología marxista de la investigación 2) Metodología de la investigación crítica y alternativas 3) Docencia e investigación 4) Formación pedagógica de los profesores
1988	<ol style="list-style-type: none"> 1) Filosofía de la educación 2) Procesos de la didáctica 3) Teoría y epistemología en la investigación educativa 4) Estadística aplicada a las ciencias sociales 5) Planeación y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje 6) Debate actual de la teoría pedagógica en México 7) Corrientes y temáticas educativas del psicoanálisis 8) Modernización y vida cotidiana 	1989	<ol style="list-style-type: none"> 1) El saber y el psicoanálisis 2) Inconsciente y lenguaje 3) Análisis de la práctica docente 4) Corrientes y temáticas educativas del psicoanálisis

1990	<ol style="list-style-type: none"> 1) Política económica y poder en la educación 2) El saber y el discurso 3) Foucault: gobierno, poder y saber 4) Introducción a la etnografía de la investigación educativa 	1991	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluación del aprendizaje 2) Aportaciones filosóficas y metodológicas de la Escuela de Frankfurt 3) Lecturas y confrontaciones de la modernidad 4) Educación y cultura en la historia de México 5) Vida cotidiana: fundamentos para un recorte metodológico 6) Introducción a la didáctica 7) Estructura discursiva y campo del saber 8) La formación de las ciencias sociales y sus métodos
1992	<ol style="list-style-type: none"> 1) Acercamiento al pensamiento de Paulo Feyerabend 2) El sujeto del inconsciente 3) Adolescencia mitos y discursos 4) Epistemología e investigación educativa 5) Elementos básicos de la sexualidad para educadores 6) Elementos formativos para el educador de la sexualidad 7) Diseño y evaluación de la investigación educativa 	1993	<ol style="list-style-type: none"> 1) Matices de la investigación 2) Filosofía educativa 3) Dinámica de Grupos 4) Diseño y evaluación de proyectos de investigación educativa
1994	<ol style="list-style-type: none"> 1) La investigación de nuestra sexualidad 2) Procesos curriculares formales al interior de una propuesta para la licenciatura en pedagogía 	1995	<ol style="list-style-type: none"> 1) Neoliberalismo y alternativas pedagógicas en América Latina 2) Actualización y conocimientos de los elementos teórico-metodológicos de la propuesta curricular de pedagogía 3) Teoría curricular y accionar docente
1996	<ol style="list-style-type: none"> 1) Educación y diversidad cultural 2) Sociología de las profesiones y economía de la educación 3) La evaluación académica a nivel superior 4) Sociología de las profesiones y economía de la educación 	1997	<ol style="list-style-type: none"> 1) Metodología de la investigación etnográfica 2) Los valores de la docencia 3) Hermenéutica e investigación 4) Sexualidad y cultura 5) Etnografía y educación

1998	<ol style="list-style-type: none"> 1) Introducción a la terapia sistémica familiar 2) Psicología de la educación 3) Formación de asesores de tesis 4) Taller del trabajo intelectual 5) Familia y terapia sistémica, apoyo a la orientación educativa 	1999	<ol style="list-style-type: none"> 1) En torno a la historia y a la educación 2) Elementos para la investigación en el aula: una perspectiva sociolingüística
2000	<ol style="list-style-type: none"> 1) Didáctica de la enseñanza superior 	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1) Investigación cualitativa en investigación 2) Debates contemporáneos en la cultura pedagógica
2002	<ol style="list-style-type: none"> 1) Investigación pedagógica: un acercamiento 2) Psicoanálisis y educación 	2003	<ol style="list-style-type: none"> 1) Teoría pedagógica y formación 2) Investigación y práctica pedagógica 3) Actualización docente: formación y pedagogía 4) Evaluación curricular
2004	<ol style="list-style-type: none"> 1) Modelos pedagógicos contemporáneos 	2005	<ol style="list-style-type: none"> 1) Iconopedagogía
2006	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identidad del campo disciplinario 2) Iconopedagogía de la infancia 	2007	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sujetos pedagógicos e identidad: perspectivas para su debate 2) Introducción a la producción de programas educativos por tv
2008	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluación curricular para profesores de la licenciatura en pedagogía 2) La función del testigo, en la historia, en el arte y en el psicoanálisis 		

Cuadro 2.3. Elaborado por la sustentante, a partir de la consulta a docentes y autoridades de la licenciatura

A partir de la información del cuadro 2.3, nos percatamos de varios elementos presentes en la formación de los docentes, tales como: las temáticas de los cursos son variadas, por lo tanto vemos que esta formación no lleva una dirección que responda a las interrogantes ¿qué tipo de docente queremos formar? Con base a qué necesidades se está desarrollando la formación?, entre otras. Por otro lado apreciamos que hay etapas en que se han ofertado hasta 10 cursos por año, divididos en dos periodos intersementrales y que éstos al paso del tiempo han disminuido

notablemente, por ejemplo en los años 2000, 2004, 2005 sólo se ha ofertó un curso para los docentes.

Así también podemos observar en el cuadro, que varios cursos de formación docente tenían la intención de acercar a los maestros de la licenciatura a los procesos de evaluación y diseño curricular, puesto que si bien éstos contaban con la disposición de participar en dichos procesos, carecían de una formación que los posibilitara para tal fin. Por otro lado, no hay documentos que avalen cuántos docentes de la licenciatura tomaron estos cursos y si éstos fueron los que participaron de manera activa dentro del proceso de evaluación curricular.

La década de los años 80 fue una época fructífera en cuanto a participación de los diversos sectores, y de producción de trabajos colegiados, que si bien en su interior presentaron algunas dificultades para su elaboración, se logró al menos la publicación de varios de ellos, que serían trascendentes para el posterior trabajo del Comité de Carrera.

Mención aparte merece la formación del Comité de Carrera, por la importancia que tendrá en las labores de evaluación y reestructuración curricular, (aparece en 1990), como parte final de esa primera etapa (que se constituye como el diagnóstico para las siguientes acciones), es decisoria en el rumbo que tomará en ese momento, el proceso de evaluación.

Constitución del Comité de Carrera (1990)

Tomando como base a las Políticas Universitarias surge como un cuerpo colegiado, está formado por autoridades: jefe de carrera y secretario técnico; docentes: representantes de cada área de formación¹⁰ y maestros de tiempo completo y medio tiempo; alumnos (con mejor promedio)

Funciones y facultades

Artículo 3. son funciones y facultades del Comité Académico de Carrera:

- I. Evaluar los contenidos y objetivos de los planes y programas de estudio de las carreras de la escuela.
- II. Proponer al H. Consejo Técnico las condiciones o modificaciones pertinentes para la actualización de los planes de estudios de las carreras de la escuela.

¹⁰ Cabe señalar que en el Reglamento de Comités se establece en el artículo 4º, que los representantes de los docentes ante el comité, deberán ser elegidos por los profesores que integran las áreas del currículum, sin embargo esta elección se realizó directamente por los Jefes de la Carrera desde su inicio hasta el año 2004, año en el que se empieza a convocar a los docentes para que elijan a sus representantes. Hecho que hasta el momento constituye un espacio de lucha de poder entre aquellos docentes candidatos directos de la jefatura y los propuestos por los docentes.

- III. Establecer Subcomités Académicos por áreas de conocimiento que propicien la participación de profesores de dichas áreas en el conjunto de actividades académicas desarrolladas por el comité.**
- IV. Analizar las propuestas académicas presentadas por los miembros del comité.
- V. Analizar al término de cada semestre la evaluación general del proceso enseñanza-aprendizaje, con el apoyo de la unidad de planeación. Dicho análisis deberá contemplar las particularidades de la carrera.
- VI. Proponer a la jefatura de carrera temas de investigación que resulten en beneficio de la misma.
- VII. Proponer a la jefatura de carrera, los cursos de actualización y formación de profesores que considere pertinentes; con base en el diagnóstico de necesidades realizado en cada área.**
- VIII. Proponer a la jefatura de carrera los ciclos de conferencias y cursos que contribuyan a la superación académica de profesores y alumnos con base a la currícula escolar.
- IX. Analizar previo a cada periodo escolar el "programa de prácticas escolares", sometido a consideración por el presidente del comité académico de carrera al pleno del mismo, y una vez aprobado, la jefatura de carrera lo enviará al comité de prácticas escolares.
- X. Evaluar los informes de las prácticas escolares realizadas, emitiendo el reporte correspondiente a la jefatura de carrera.
- XI. Proponer al H. Consejo Técnico mecanismos de apoyo con el propósito de incrementar el índice de titulación y fortalecer y consolidar los proyectos académicos emanados de los comités de carrera.
- XII. Proponer al Departamento de Servicio Social programas alternos relacionados con el desarrollo profesional del alumno, que le permitan cubrir la prestación de su servicio social.
- XIII. Proponer a la Unidad de Extensión Universitaria, medidas adecuadas a fin de incrementar la difusión de la carrera.
- XIV. Apoyar, a solicitud de otro comité académico de carrera, todas aquellas actividades académicas inherentes a la evaluación y reestructuración de su plan y programas de estudio.
- XV. Establecer enlaces a través de los Consejos Asesores académicos externos (C.A.A.E.) para la realización de convenios que propicien la vinculación de la carrera con otras instituciones y asociaciones educativas, así como empresas del sector público y privado.

Analizar, a petición del H. Consejo Técnico, las solicitudes de profesores de otras dependencias de la UNAM, consistentes en la revisión de contenidos de asignaturas de los planes de estudio afines para reconocer la definitividad en esta dependencia. **“REGLAMENTO DE COMITÉS ACADÉMICOS DE CARRERA DE LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON-UNAM”.** Aprobado en **Noviembre de 1996, por el H. Consejo Técnico.**

En el artículo 3, el numeral III, se plantea la necesidad de que los docentes participen en actividades académicas desarrolladas por el comité, elemento que desde que la sustentante estuvo como integrante del comité y está como docente se ha llevado a cabo solo de manera

esporádica. Por otro lado en el numeral VII, señalado con negritas, se plantea que los cursos de formación docente deben de proponerse a partir de la elaboración de un diagnóstico de necesidades realizado por el comité en cada una de las áreas que conforman el currículum de Pedagogía, pero como anteriormente se señaló en el cuadro 2.3, no existe ninguna participación docente en la toma de decisiones sobre los cursos que son necesarios para su actualización o formación.

Una vez establecido el Comité de Carrera de Pedagogía, como cuerpo colegiado, las actividades que realizaron fueron:

- A. “Plan de Trabajo: en donde se plantea como punto central el recuperar todos los trabajos realizados anteriormente para organizar el proceso de evaluación curricular. Por otro lado se plantea el promover, como tarea fundamental, la participación de los distintos sectores académicos de la licenciatura con la finalidad de modificar el currículum.
- B. Documento rector en el que se plantean doce (sic) principios que guiarían su trabajo:
 1. Coordinar, organizar, fundamentar y decidir sus acciones académicas de manera autónoma y libre.
 2. Analizar sus planteamientos de manera crítica, aceptando el cuestionamiento responsable emitido de la comunidad escolar de la licenciatura.
 3. Promover y atender el pensamiento plural de la colectividad.
 4. Discutir o debatir ideas, fundamentos y puntos de vista propuestos con los distintos miembros de la comunidad que los soliciten.
 5. Impulsar constantemente la participación democrática de los diferentes sectores interesados que conforman la comunidad de la licenciatura en Pedagogía.
 6. Impulsar aquellos trabajos, eventos o actos que promuevan la fundamentación de las distintas tareas relacionadas con el análisis, evaluación y reestructuración del currículum de pedagogía.
 7. Considerar a la evaluación y reestructuración del currículum de pedagogía como un proceso de construcción colectiva en el que se privilegia la fundamentación teórico-práctica.
 8. Fundamentar el nuevo currículum de pedagogía tomando en cuenta las aportaciones teórico prácticas que realice la comunidad con miras al proceso de reestructuración de la licenciatura en pedagogía.
 9. Delinear sus funciones con los siguientes propósitos:
 - Coordinar y organizar el trabajo sobre la reestructuración del currículum de pedagogía.

- Promover la participación de los distintos sectores académicos de la licenciatura: autoridades, maestros, ayudantes de profesor, becarios, egresados, y estudiantes en general.
- Informar verazmente a la comunidad.
- Recuperar y analizar las experiencias de los distintos sectores de la carrera.
- Diseñar y elaborar una propuesta curricular en donde se recuperara el sentir de la comunidad escolar.

Es así como dentro de este marco de propósitos se procedió a elaborar un plan de trabajo que se centró en dos etapas principales: una de evaluación del actual currículum de la licenciatura en pedagogía y otra sobre el proceso de reestructuración de la misma” (Documento interno de Evaluación Curricular: 1993: 27-28)

Como podemos observar, las directrices que toma en cuenta el Comité de Carrera se apegan estrictamente al marco normativo que dicta el reglamento de este cuerpo colegiado, en lo referente a promover la participación de todos los sectores involucrados en la Licenciatura en Pedagogía. Es en la segunda etapa en la que nos damos cuenta si se llevaron a efecto todos los puntos señalados en este plan de trabajo del Comité de Carrera.

SEGUNDA ETAPA: 1990-1993

- 1. Por parte del Comité de Carrera se empezaron a trabajar nociones de currículum y evaluación curricular.** La finalidad era empezar a delinear elementos que darían un sustento teórico a la evaluación, para lo cual se trabajaron los siguientes elementos: Fundamentos de una evaluación educativa tecnocrática, la teoría crítica y la evaluación curricular y el debate de la evaluación y una alternativa curricular.
- 2. Evaluar el currículum desde dos niveles: desde lo formal a partir del currículum preescrito, y desde lo vivido a partir de los distintos miembros que interactúan en el.** Desde el plano de lo formal, se pretendía construir a partir de contextos sociohistóricos específicos y desde la perspectiva de la teoría sociopolítica, el fundamento teórico que le daría sentido a todas las actividades de evaluación curricular, para lo cual también se recuperan y reajustan las investigaciones realizadas en la primera etapa. Dichas investigaciones fueron reorientadas hacia el análisis de la formación y las prácticas profesionales que subyacen en el currículum, y su relación con el contexto socioeconómico y educativo del país. De esta manera quedaron planteados así: 1) Las

prácticas profesionales dentro del contexto del campo profesional del pedagogo y su ubicación dentro del proyecto sociopolítico del estado mexicano, 2) Análisis de la evolución de las prácticas profesionales con relación a la evolución histórica del campo disciplinario y sus perspectivas hacia el futuro, 3) Las prácticas profesionales y la formación que posibilita el plan de estudios desde la perspectiva de los egresados, 4) Las prácticas profesionales que promueven otros planes de estudio de pedagogía en el área metropolitana.

Desde el plano de lo vivido o desde la cotidianidad, se pretendía recuperar la problemática curricular a partir de sus actores.

3. Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum. A partir de diseñar estrategias (desde el Comité de Carrera) de participación de la comunidad escolar se pretendía, por un lado, propiciar el debate académico e identificar problemáticas así como generar propuestas y fundamentos para la reestructuración curricular y, por otro, posibilitar otros espacios de participación de la comunidad en torno al currículum. La participación se organizó con base en los siguientes temas:

- Problemática del actual plan de estudios
- Cotidianeidad del currículum
- Situación y problemática de egreso
- Currículum y sociedad.

Recuperando la experiencia de: profesionales especialistas, profesores especializados, profesores en general, alumnos y egresados

4. Jornadas de análisis y evaluación del plan y programas de estudio desde los docentes.

Fases:

- Presentación del plan de trabajo del Comité de Carrera y sus avances
- Análisis de los programas por área de conocimiento

- Trabajo interáreas en donde se dio a conocer el trabajo de la fase anterior. Inicio de la caracterización del plan de estudios.

La intención fue privilegiar la participación del docente, concebido como actor permanente del currículum, elaborar estudios interpretativos (que los docentes de forma colegiada realizaran un análisis de los problemas más acuciantes del currículum), socializar con la comunidad docente el plan de trabajo que sobre evaluación curricular había elaborado el Comité de Carrera y dar a conocer los avances que hasta el momento se habían logrado.

5. Formación de subcomités de carrera. A partir de las primeras jornadas de análisis que se describen en el punto anterior se formaron los subcomités de carrera. Si bien había responsables, éstos a su vez dependiendo de la temática que quisiera desarrollar invitaban a profesores, alumnos, exalumnos etc. Los productos eran recuperados por el Comité de Carrera con la finalidad de promover una mayor participación de la comunidad escolar y a su vez generar un espacio de extensión del Comité de Carrera. Por otro lado se pretendía recuperar el sentir de los diversos sectores de la comunidad académica y estudiantil sobre temas específicos: Teoría pedagógica, Identidad y enriquecimiento de la disciplina, Estructura curricular, Créditos, Formación teórico-práctica, Perspectivas de la disciplina, Formación en la investigación, Formación para la práctica educativa, Titulación, Idiomas, Noción de aprendizaje, Perfil académico profesional, Prácticas profesionales, Vinculación carrera sociedad, Criterios de evaluación y seguimiento curricular, Campo curricular, Vinculación con centros de investigación, Innovaciones curriculares, Vinculación de las matemáticas con la pedagogía, Temas anexos, Talleres y laboratorios.

El Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía fue el responsable directo de sistematizar la información recabada y de elaborar un proyecto institucional de evaluación del plan de estudios y posteriormente una propuesta de reestructuración.

Una vez sistematizada la información, el Comité de Carrera procedió a elaborar un documento denominado: “Evaluación del plan de estudios vigente de la carrera de pedagogía” (Marzo 1993) el cual tenía la intención de presentar de manera sistematizada los trabajos desarrollados

en el proceso de evaluación¹¹ y reestructuración del currículum de pedagogía, este documento quedó estructurado de la siguiente manera:

- I. Génesis de la evaluación curricular en la UNAM: Se presenta la historia de la evaluación a partir de la década de los años 80, dentro de la UNAM. Se recupera la visión metodológica surgida en los Estados Unidos de Norteamérica como una metodología ajena al contexto mexicano.
- II. Experiencias de evaluación curricular en la ENEP-Aragón en la Licenciatura en Pedagogía 1980-1990: Se realiza una revisión general de las experiencias de evaluación curricular dentro de la licenciatura en pedagogía de la ENEP en los años señalados, resaltando las perspectivas teóricas desde las cuales se trabaja la evaluación.
- III. Generalidades del debate del proceso de evaluación curricular: Presentación del debate teórico de evaluación curricular: La evaluación tecnocrática vs la evaluación a partir de una teoría crítica de lo social, la última es la que se recupera para la realización del currículum de pedagogía, por ser una alternativa metodológica para el análisis de la realidad educativa de la licenciatura.
- IV. Fundamentos de la propuesta de trabajo del Comité de Carrera para la evaluación y reestructuración del actual currículum de pedagogía: Con base en la teoría crítica de lo social y a la sistematización de todos los trabajos realizados por los diferentes sectores involucrados en la licenciatura (especialistas, autoridades, docentes, alumnos, adjuntos de profesor, becarios, exalumnos y tesistas), el Comité de Carrera plantea los fundamentos de su propuesta de trabajo para la evaluación y reestructuración del currículum de pedagogía.
- V. Evaluación general de las áreas que conforman el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón (1976-1993): Presentación de la evaluación de las

¹¹ “La estrategia metodológica orientada desde la evaluación participativa fungió como elemento articulador entre la fase de evaluación y la de elaboración de la propuesta de modificación; al posibilitar una vigilancia de la coherencia de la realidad recobrada en la evaluación y el proceso de análisis y síntesis que sirve de sustento a la propuesta de modificación” Plan de Estudios de Pedagogía 2002; 12.

áreas; didáctica y organización, histórico-filosófica, sociopedagógica, investigación y psicopedagógica, realizada por los representantes de cada una de las áreas.

VI. Anexos

VII. Conclusiones. Algunas de ellas fueron: Consenso general de todos los sectores participantes en la necesidad de modificar el plan de estudios. La razón principal era que ya no concordaba con las necesidades de formación que demanda el diversificado campo profesional actual. El sustento teórico que tiene el currículum es desde las ciencias de la educación y no de la Pedagogía. Existe un desequilibrio entre el número de asignaturas de cada área. La desarticulación de asignaturas por semestre y por área: implica una fragmentación de conocimientos. Hay una excesiva carga académica por semestre; de seis a diez materias por semestre. Las prácticas educativas son demasiado tradicionales. Excesiva repetición de contenidos y bibliografía en diversas asignaturas. Recuperación de fuentes bibliográficas caducas (sin que esto represente la no utilización de autores clásicos) o en su caso la no utilización de fuentes directas sino interpretaciones. Desvinculación de la teoría con la práctica en el proceso educativo áulico. Falta de claridad entre la formación profesional y el campo profesional del pedagogo. Carencias en la formación de los alumnos, respecto a elementos teórico-metodológicos de investigación que les dificulta la elaboración de su trabajo recepcional. Ausencia de ejes articuladores de contenidos y prácticas educativas, que le dieran sentido a la formación del pedagogo. “Evaluación del Plan de Estudios vigente de la carrera de Pedagogía” (1993). Podemos observar que la necesidad de un cambio curricular está presente en cada una de estas conclusiones, ya no se puede seguir formando pedagogos con un currículum que no responde a los cambios nacionales e internacionales, de fin de siglo.

A lo largo de este capítulo podemos observar que la participación de los docentes se limitó a la fase de evaluación solamente. Al respecto, algunos docentes elaboraron y presentaron ponencias en los diferentes foros que se convocaron para ello, algunos otros realizaron investigaciones específicas sobre el currículum de pedagogía, otros más formaron subcomités en donde se invitaba a los alumnos a investigar temáticas específicas, bajo la coordinación de

docentes. En fin que actividades para la realización de la evaluación curricular hubo varias, pero cuando llega el Comité de Carrera, éste asume la direccionalidad tanto de la evaluación como de la reestructuración del currículum. A los docentes ya no se les toma en cuenta para esta segunda actividad. La propuesta de reestructuración estuvo a cargo únicamente del Comité de Carrera, en esta fase la participación de los diversos sectores se difuminó. Otro elemento digno de ser comentado es que también se dejó de informar a la comunidad de Pedagogía sobre los avances de la propuesta de reestructuración del currículum, lo cual generó descontento por parte de docentes y alumnos, de tal forma que cuando se les presentó el nuevo currículum en el año 2002, para que fuera implementado en el semestre 2003-1, emitieron toda clase de resistencias. Resistencias de los docentes, que tenían que ver con el desconocimiento del nuevo currículum y con la no participación en su diseño, así como el descontento por el cambio de materias y horarios.

Por lo tanto podemos decir que ese plan de trabajo, que realizó el Comité de Carrera en el inicio de la segunda etapa de evaluación, quedó establecido únicamente en el documento ya que en realidad no se cumplió con lo estipulado. El Comité de Carrera, de manera casi imperceptible, aún para ellos, se asumió como especialista de la elaboración del currículum. Ahora se cuenta con un “grupo de expertos” que formados o no formados en el campo curricular, deciden cómo operar cambios al interior del currículum. A los demás miembros del proyecto académico (que participaron en la fase de evaluación) sólo les toca acatar el diseño curricular acordado por el “equipo de diseñadores”. Sin embargo sabemos que en la realidad el “acatar” se convierte en una verdadera lucha de poder, de negociación y de resistencias.

1.3. Hacia la evaluación del currículum 2002 de Pedagogía

A raíz de la implementación del currículum de Pedagogía, producto de toda la fase de evaluación y diseño, descrita anteriormente, se empieza de nuevo a cuestionar la participación de los docentes en estos escenarios, lo cual permite que en el año 2002 se empiecen a realizar algunas actividades esporádicas con los docentes para recuperar su participación en los diferentes espacios curriculares. Manifestamos que son esporádicas, puesto que no existe un plan de acción que guíe la participación docente y que la plantee como un proceso continuo y

permanente, sólo se les solicita a los docentes su participación cuando las autoridades de la licenciatura la consideran necesaria.

Las actividades que se han realizado hasta este momento y que han sido determinadas y coordinadas por el Comité de Carrera son:

- Julio y primera semana de agosto de 2002¹², jornadas de elaboración de programas analíticos de primer semestre por unidad de conocimiento. El objetivo era que los docentes de manera colegiada desarrollaran los programas analíticos con base en los sintéticos establecidos en el tomo II del currículum, por la premura del tiempo, puesto que se empezaba a trabajar a mediados de agosto, en ese momento sólo se trabajaron los planes para primer semestre. Posteriormente en los periodos intersemestrales se trabajaron los demás. Sin embargo no todos los docentes respondieron a tal convocatoria, por lo que muchos de ellos elaboraban su propio programa llegando a existir hasta tres diferentes para cada unidad de conocimiento, problema que se presenta debido a que no existen mecanismos para controlar la elaboración colegiada de programas. No todos los docentes están dispuestos a participar en el trabajo colegiado.
- En el 2004 se realizaron, bajo el consentimiento del Consejo Técnico, cambio de semestre de varias unidades de conocimiento, traslado de definitividades. Esto, tras el descontento de varios docentes, puesto que muchos de ellos a partir de la tabla de equivalencias sus definitividades o estaban todas en semestres par o en non. En esta actividad sólo participaron aquellos docentes que pertenecían al Comité de Carrera.
- En el año de 2005, por parte de algunos integrantes del Comité de Carrera se realizaron dos propuestas¹³ de evaluación del currículum, sin embargo ninguna trascendió. Debido a la falta de consenso de los integrantes del comité, sobre todo en lo referente a las perspectivas teórico-metodológicas que sustentaban dichas propuestas.

¹² Mediante un oficio que emitió la Jefatura de Carrera se convocó a todos los docentes a participar de manera obligatoria.

¹³ Propuesta de evaluación del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía: versión preliminar y propuesta de evaluación del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía: plan de acción

- En el mes de enero del 2006, se convocó por parte de la Jefatura de Carrera a todos los académicos de la Licenciatura en Pedagogía a una reunión de trabajo colegiado, con la finalidad de trabajar por Línea Eje de Articulación las situaciones que se estaban viviendo en cuanto al plan de estudios. Se les solicitó a los docentes, que de manera colegiada se discutieran aquellas situaciones problemáticas, que como académicos estaban viviendo respecto al plan de estudios, asimismo se les pidió que emitieran de ser posible algunas alternativas o propuestas para la solución de los problemas detectados. La participación lograda en este evento fue de aproximadamente el 40% del total de la planta docente.

- En el mes de abril de 2006 se realiza como propuesta por parte de integrantes del Comité de Carrera, “Las primeras jornadas estudiantiles de evaluación curricular de la Licenciatura en Pedagogía” con el objetivo de que los estudiantes expresaran sus experiencias y reflexiones en torno a la formación que posibilita el currículum de pedagogía, en las que participaron las cuatro primeras generaciones del currículum 2002. De 1200 alumnos, participaron 323¹⁴ en mesas de trabajo con las temáticas: Objeto de estudio de la pedagogía, Modelo pedagógico y modelo didáctico, Estructura y organización curricular, Identidad pedagógica y profesional, Perfil de egreso, prácticas profesionales y campo laboral, Procesos y prácticas educativas en el aula, Formación y práctica docente, Situación administrativa del currículum, Talleres y modalidades de titulación. Para este evento se invitó a los docentes a que participaran como observadores en las mesas de trabajo y a que posteriormente entregaran un reporte de sus observaciones.

- Curso intersemestral para los docentes de pedagogía (2006) “Identidad del campo Disciplinario”. Más que un curso sobre una temática específica, este espacio se abrió con la finalidad de darle continuidad al trabajo de las primeras jornadas estudiantiles, pero ahora recuperando las experiencias y reflexiones de los docentes sobre el currículum. En este curso participaron en promedio 20 docentes de un total de 103. Las temáticas que se trabajaron fueron: Construcción del campo disciplinario de la

¹⁴ Lo que significa que el 26.9% de los alumnos participaron en ese evento.

pedagogía, Sujetos pedagógicos, Problematización de la formación, Pedagogía y accionar docente y Problematización de la vida en las aulas.

- Curso intersemestral “Evaluación Curricular para los docentes en pedagogía” (2008). Se contó con la asistencia de 20 profesores. El objetivo fue analizar algunas herramientas teóricas y metodológicas con relación a la evaluación curricular que les posibilite a los participantes hacer uso de las mismas para elaborar un diagnóstico sobre la implementación del plan y programas de estudio vigentes de la carrera de Pedagogía. Como producto de este curso-taller se realizó un diagnóstico sobre la licenciatura a partir del análisis de la fundamentación, los componentes curriculares que estructuran el plan de estudios y de las experiencias que los docentes tienen dentro de la licenciatura respecto al currículum. El diagnóstico fue realizado, por línea eje de articulación, tomando en consideración los siguientes elementos:

- I. Revisión y análisis de la fundamentación del plan de estudios (tomo I)
- II. Análisis del perfil de egreso en relación con los planteamientos que presenta la fundamentación, considerando las siguientes dimensiones: Análisis del perfil de egreso y propuesta de modificación al perfil de egreso
- III. Análisis de las unidades de conocimiento: para la realización de esta actividad se propuso considerar tres caracterizaciones posibles que pueden presentar las unidades de conocimiento: unidades de conocimiento vigentes, no vigentes y a modificar

Posteriormente, dicho diagnóstico fue complementado por el representante de cada una de las líneas de articulación, dentro del Comité de Carrera.

Hasta el momento, los docentes que han participado en estas actividades no saben cuál fue el destino de ellas, la participación que se les requiere no es para la toma de decisiones sobre la carrera o sobre la elaboración de un proyecto de evaluación curricular, se les requiere a los docentes como informantes de la situación que se vive en relación con el currículum.

A manera de cierre:

La tarea desarrollada a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado en la FES-Aragón-UNAM, en cuanto a fomentar la participación para la reestructuración curricular de la Licenciatura en Pedagogía no fue nada fácil, los logros realizados durante el proceso de evaluación se fueron diluyendo poco a poco hasta desaparecer por completo.

Al principio de este capítulo manifestamos que alguna de la información mostrada no se encuentra documentada, que en varias ocasiones se tuvo que recurrir a los docentes que vivieron este proceso, en ese sentido nos parece muy importante cuando uno de ellos nos aseveró:

Mira, una de las características de la planta docente, en los años 80, y principios de los 90, cuando se da toda esta efervescencia de la participación, en la evaluación del entonces currículum vigente, es que la mayoría éramos jóvenes, había disposición, (aunque habría que reconocer que muchos de nosotros no teníamos idea de cómo realizar la evaluación), queríamos transformar casi, casi, el mundo, había en nosotros la esperanza de mejorar nuestra carrera, en fin que teníamos bien puesta la camiseta. Llegamos a construir pequeños espacios de reflexión, debate y análisis del plan de estudios, realmente aprendíamos, hoy te puedo decir que estos espacios fueron en su momento verdaderos espacios de formación, claro, no para todos, pero los que lo hacíamos creíamos en lo que estábamos haciendo; esa era nuestra participación, sin embargo, posteriormente se apagó todo, ya se habían realizado varios foros, ya se habían realizado varias memorias de los encuentros, creo que se publicaron algunos trabajos que realizaron equipos de trabajo de compañeros y de repente “zaz”, todo terminó. El Comité de Carrera se “apropio” de todo, ya nadie supo en dónde quedó nuestra participación, y no sólo la nuestra puesto que también estaban los alumnos, los exalumnos y los ayudantes de profesor. Y para hacer el nuevo plan de estudios, jamás se nos convocó y difícilmente se nos llegaba a informar sobre lo que estaban haciendo. Todo, esto repercutió de tal manera que cuando nos presentan el nuevo currículum nos sentimos desconcertados, algunos docentes que tenemos una trayectoria de más de 20 años y que estuvimos involucrados en la evaluación del anterior cuestionamos la racionalidad con la cual fue elaborado. Si se nos hizo a un lado para su elaboración, no es de extrañar que para nosotros sea un plan de estudios ajeno a la mayoría. Ahora después de más de 20 años de experiencia profesional y aunque no tenga la misma vitalidad, sigo pensando que la participación de nosotros es fundamental para la institución, pero una participación planeada, organizada por nosotros mismos.

Con este testimonio corroboramos lo manifestado anteriormente:

- Había en los docentes una gran disposición por participar en las tareas de evaluación curricular, estas actividades implicaron espacios de debate, análisis y reflexión sobre el currículum de pedagogía
- Se formaron verdaderos espacios de formación docente en donde se resignificaron algunas prácticas emanadas del currículum.
- La mayor molestia de los docentes fue que el Comité de Carrera se apropiara de todo el trabajo colegiado, pero aún mayor fue el descontento de los docentes porque en la reestructuración del currículum no se manifiesta todo el trabajo colegiado que se realizó.

Es clara la percepción que se tiene de la participación docente en espacios curriculares (aunque también, notamos un dejo de amargura, en cuanto al desplazamiento que se hace de los docentes en este proceso de reestructuración curricular), pero el cuestionamiento sería todos los docentes tienen la misma percepción? Recuperamos otro testimonio:

Opino que la participación curricular debería ser fundamental, pues son los docentes los que en realidad ponen en operación los planes de estudios y su participación es muy necesaria. De no ser así, puede ocurrir lo que nos ha pasado en nuestra carrera. Me explico: hay un discurso un poco raro en Pedagogía, que da por supuesto que el actual plan de estudios (del cual solamente han egresado dos generaciones) se formuló tomando en cuenta a estudiantes y profesores, sus puntos de vista y sus opiniones. Pero cuando dicho plan se puso en operación una mezcla de desconcierto, confusión, resistencias y enojo hizo su aparición en los docentes y en los pasillos, MUCHOS compañeros criticaban el plan, sus unidades de conocimiento y sobre todo al Comité de Carrera que lo había elaborado. ¿La razón? ¡Qué nadie se sentía parte de ese plan de estudios! ¡Qué la mayoría lo consideraba como la expresión máxima de una imposición absurda! Pero si hubo mecanismos para recoger las opiniones de la comunidad de Pedagogía, si hubo foros o jornadas en las que se supone que participó la comunidad académica (alumnos y profesores) ¿por qué la actitud negativa?

Pues porque esa participación no sirvió para nada, muchos profesores piensan que de todas maneras los que lo elaboraron, hicieron el plan de estudios como lo consideraron conveniente, bajo sus propias perspectivas, porque dicho plan se ve como muy alejado, como totalmente extraño para los docentes, como algo en lo que y con lo que tienen que trabajar pero que NO TIENE NADA QUE VER CON ELLOS, con lo que son, y peor aún, con lo que son ellos para ellos mismos, es decir, es un plan que afectó el concepto de autoidentidad de los docentes, generándose la interrogante ¿Quiénes somos nosotros en el contexto de ese plan de estudios, y más ampliamente, qué significamos para ese currículum, qué significa ese currículum para nosotros? Es decir, se generó un MAL-ESTAR docente, porque sí estábamos ahí, pero estábamos mal. No se trataba de un malestar, en términos de molestia o fastidio, sino de un mal-estar, de un no-acomodo,

parecía el nuevo plan un no-lugar, porque estábamos sin encontrar significados, agarraderos que le dieran sentido a nuestra labor.

Si participar implica que se toma parte de una tarea colectiva con la finalidad de que los resultados pertenezcan a todos los implicados, creo que nunca he participado. El diseño y evaluación del currículum de pedagogía no es algo de lo que yo forme parte, porque cualquier cosa que haya pensado, expresado y discutido al respecto no tuvo ninguna trascendencia para quienes lo diseñaron. Esto ocurrió de manera muy parecida a lo que ocurre en las juntas de profesores: se opina, se señalan los problemas y las inconsistencias, se sugieren soluciones, pero NUNCA PASA NADA, los encargados (autoridades) de escucharnos no lo hacen, y al final uno se convence de que asistir a dichas juntas no tiene ningún sentido, de que es inútil.

Participar en procesos colectivos implica QUE LAS DECISIONES NO SE TOMEN UNILATERALMENTE, que en las decisiones todos los INVOLUCRADOS ESTÉN REPRESENTADOS, que LAS DECISIONES NO ESTÉN PREFABRICADAS antes de que los participantes expresen sus ideas, en fin, que LA PARTICIPACIÓN TENGA SENTIDO PARA TODOS AQUELLOS QUE SE INVOLUCRARON Y QUE SERÁN AFECTADOS POR LAS MISMAS.

La participación verdadera implica compromiso pero también respeto, no hay participación auténtica si solamente unas cuantas personas deciden por todos (de manera dolosa), fingiendo y haciendo creer al colectivo que será tomado en cuenta cuando las decisiones ya se han cocinado de antemano.

Volvemos a encontrar un distanciamiento entre la participación docente y las actividades de evaluación y diseño curricular. Ese reclamo acertado de no tomar en cuenta para la toma de decisiones a todos los actores que participaron en la evaluación curricular. Es decir que a través de la historia de la carrera de pedagogía, las decisiones que repercuten en las diferentes prácticas educativas de todos los actores involucrados en ella han sido tomadas de manera unilateral y simulando la recuperación de un trabajo colectivo.

En este sentido podemos observar a partir de las actividades que se están desarrollando para la evaluación del currículum vigente que la historia se repite, una historia llena de descabros para los docentes, en donde su participación quedó limitada, controlada y sometida a cooptación (Hargreaves, 1998), sin embargo es necesario conocer si para todos los docentes que recuperamos en esta investigación es importante la participación en el desarrollo del currículum ¿cómo se perciben a sí mismos los docentes dentro de los espacios de participación curricular? ¿Los docentes que actualmente laboran en la licenciatura, participaron en la evaluación del currículum anterior? ¿Qué significa para ellos la participación?, interrogantes que fueron formando el hilo conductor para la realización de esta investigación.

Una vez enmarcado el contexto en donde surge y se desenvuelve nuestro objeto de estudio en el siguiente capítulo el lector encontrará, desarrollada ampliamente, la estrategia metodológica que se utilizó para llevar a cabo la investigación.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LA TEORÍA FUNDAMENTADA

2.1 La teoría fundamentada y la investigación cualitativa

2.1.1 Orígenes de la teoría fundamentada: la escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico

2.1.2 Precursores y principios de la teoría fundamentada

2.1.3 Respecto a la teoría

2.1.4 Respecto a los procedimientos o técnicas de codificación

2.1.5 Respecto al muestreo teórico

2.2 Población de estudio

2.3 Referentes empíricos

Intentar explicar, analizar y comprender la mirada desde los docentes de lo que significa su participación en los diferentes espacios curriculares en la licenciatura en pedagogía implica necesariamente tomar una posición respecto a cuestiones metodológicas, importantes a destacar en todo proceso de investigación, máxime si recuperamos a la investigación como una construcción de conocimientos sobre un objeto de estudio.

Todo investigador que aborde el campo educativo, en primera instancia y de acuerdo con sus preferencias paradigmáticas, tiene la posibilidad de construir un objeto de estudio propio a partir de una forma metodológica que se concretiza en una explicación teórica particular del mismo,¹⁵ todo ello a partir del reconocimiento de su propia subjetividad como individuo, pero a la vez como ser social; y en segunda instancia, a partir de reconocerse como sujeto histórico con una posición ante la vida y que participa en la construcción de la sociedad en la cual se desenvuelve y que le dota al conjunto de las acciones que lleva a cabo en ella un carácter político, incluyendo, en la misma dinámica, al propio proceso de investigación en que participa.

¹⁵ Es importante señalar que la teoría la consideramos como una posibilidad de aprehensión de la realidad, es decir como una explicación tentativa de la realidad de la cual se pretende dar cuenta. De esta manera la teoría estará sujeta a cambios y redefiniciones según la propia dinámica y proceso de investigación del sujeto cognoscente en relación con la realidad.

Es así como podemos plantear que: la metodología de esta investigación se trabajará desde una perspectiva de corte cualitativo¹⁶. La metodología cualitativa nos permite tener la posibilidad de realizar una investigación sobre las formas en que los docentes representan su participación en espacios curriculares.

En el presente capítulo se describen las estrategias metodológicas utilizadas en esta investigación. De la misma manera, se presenta una descripción de los procedimientos e instrumentos utilizados para la obtención de datos y de las características de los sujetos que fueron elegidos como informantes claves.

En el seno de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada constituye una estrategia interpretativa. Como estrategia metodológica interpretativa su objetivo es el de generar teoría a partir de los datos recogidos en contextos concretos, por tanto sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad.

2.1. La teoría fundamentada y la investigación cualitativa

La preocupación de este tipo de enfoques es interpretar la subjetividad; comprender el punto de vista de los sujetos en función de sus representaciones simbólicas y significados en sus contextos particulares, privilegiando el conocimiento y comprensión del sentido que los sujetos atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones, posibilitando la comprensión en profundidad de éstos como grupos e individuos particulares.

Algunas de las características de la investigación cualitativa son:

- Se aplica a estudios de fenómenos sociales con características socioculturales concretas.
- Pone mayor énfasis en los procesos y significados de las acciones de los sujetos, los cuales no pueden ser medidos en términos de cantidad, frecuencia e intensidad. El

¹⁶ Esta perspectiva nos permite analizar los significados que los docentes le atribuyen a su participación en escenarios curriculares, desde una visión epistémica en donde se le da énfasis al sentido de la acción de sujetos histórico-sociales que construyen su realidad a partir de las relaciones sociales que establecen, relaciones intersubjetivas que dan cuenta de la construcción del sujeto. De la misma manera nos permite recuperar a autores como: Giroux y Aple en cuanto a la noción del docente como intelectual de la educación que pueden resignificar sus prácticas a partir de los significados sociales que estén construyendo.

conocimiento del significado que tiene una acción para el sujeto es el objeto de la investigación cualitativa.

- Se considera como una forma de acercarse a la realidad desde las personas reales y concretas y ofrece una perspectiva más cercana a los seres humanos (Mejía: 2004). Se propone mostrar cómo las personas construyen la realidad social. Lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde el mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal (experiencia conformada en su relación con los otros). Una de las intenciones más importantes de la metodología cualitativa es comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos y creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. La investigación cualitativa aborda el mundo subjetivo.
- Es un procedimiento metodológico que utiliza palabras, discursos, dibujos, gráficos etc, para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. Se orienta a múltiples campos, temáticas definidas por el estudio del mundo social como lugar de la producción de la significación y por el conocimiento de la subjetividad de las relaciones sociales, de los valores, actitudes y creencias.
- Hace posible la comprensión e interpretación de las interacciones entre las personas en los grupos sociales, “Indaga cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad socialmente, la interacción con los demás miembros de su comunidad y para eso será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general” (Goetz y Lecompte: 1988: 13)
- Los datos son siempre “productos culturales” e históricos, por tanto no se pueden analizar olvidando que se producen en un espacio y tiempo concreto, en una

comunidad con unas peculiaridades específicas, donde los seres humanos construyen formas de relacionarse entre ellos que condicionan sus cotidianidades.

Cada una de estas características nos proporciona una idea clara de lo que se entiende por investigación cualitativa y de lo importante que es su utilización para la investigación social y educativa.

2.1.1 Orígenes de la teoría fundamentada: La Escuela de Chicago y el Interaccionismo Simbólico

La Universidad de Chicago surge en 1890 bajo la dirección de Albion Small y enseguida ocupó un lugar predominante en la escena sociológica estadounidense (Inclán, 1992), en una etapa de rápida industrialización y urbanización en el país, en donde la afluencia de inmigrantes era enorme¹⁷.

La disolución de la estructura de los Estados Unidos, sumamente descentralizada política y económicamente, junto con los simultáneos cambios económicos *per se* sentaron las bases de una profunda modificación de la estructura de clases de la sociedad americana. Un aspecto de este cambio que requiere especial mención es el surgimiento de una nueva clase media <profesional>. Políticamente, estos cambios fueron acompañados de numerosos intentos por lograr reformas sociales, intentos que le valieron a esta época el nombre de <era progresiva>. Un objetivo común a dichos intentos de reforma fue el de conservar los ideales democráticos de autonomía política de las comunidades locales bajo las nuevas condiciones de hegemonía de las grandes empresas y del gobierno federal central en la sociedad americana; esto se consiguió dando a los ideales de las pequeñas comunidades locales una forma apropiada a las nuevas comunidades urbanas. (Giddens, 1998; 128)

La ciudad de Chicago constituyó uno de los centros reformistas de la época, muchos de los intelectuales de la Escuela de Chicago comulgaban con las reformas sociales. Es por lo anterior que los temas principales de la Escuela de Chicago, en ese momento, fueron los problemas de ciudad moderna, especialmente del propio Chicago, dicho interés explica el por qué, casi siempre se realizaban estudios sociológicos sobre temáticas como por ejemplo:

- Los migrantes temporeros (Nels Anderson; 1923)

¹⁷ De hecho en la Escuela de Chicago se trabajó utilizando la observación participativa de carácter informal como medio para estudiar la vida cotidiana y los valores de 'grupos naturales' (en su mayoría inmigrantes de Europa) quienes se habían asentado principalmente en Chicago, ciudad que fue el referente de casi todos los estudios sociológicos realizados en ese momento (Inclán, 1992).

- Las bandas organizadas de malhechores (Frederik Trasher; 1927)
- Sobre el gheto (Louis Wirth; 1928)
- Confesión autobiográfica de un joven ladrón (Cliford Shaw; 1930).

“Estos estudios se caracterizaban por su reticencia hacia las teorías globalizantes y su preferencia declarada por el conocimiento práctico directo y la observación directa de las comunidades”.¹⁸ (Coulon: 1995; 60). Cabe señalar que posteriormente las investigaciones sociales desde el interaccionismo simbólico se diversificaron en cuanto a temáticas y campos de estudio se refiere. El primer estudio interaccionista en educación es el de Willard Waller durante los años 20.

En cuanto a la orientación académica:

La Universidad de Chicago favoreció la orientación hacia la investigación y la interdisciplinariedad, la formación de los estudiantes se centraba en la investigación. La fundación de una revista científica, el *American Journal of Sociology*, en 1895, y la publicación de los libros de texto de Thomas, Park y Burgess apoyaron el trabajo de los sociólogos de la Universidad de Chicago. La escuela estaba estrechamente relacionada con la etnología, la filosofía y la teoría de la educación (en las personas y pensamiento de Mead y Dewey) y con la economía institucionalista y antimarginalista de Thorstein Veblen. (Giddens, 1998; 128)

El interaccionismo simbólico

El nombre de esta línea de investigación sociológica y sociopsicológica fue acuñado por Herbert Blumer (1969), por considerar al orden social como un orden simbólico que provee de sentido a las interacciones sociales y que se encuentra sujeto a una redefinición permanente por parte de los individuos que conforman una comunidad, enfatiza este autor, que la base del análisis de las conductas debe estar en el sujeto y no en los factores externos, sean éstos estímulos o normas.

En el interaccionismo simbólico se pueden identificar cuatro presupuestos básicos:

¹⁸ “Para entender la conducta de un individuo debemos conocer cómo percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; sólo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de la subcultura de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista del actor” Coulon, 1995. Desde esta postura el actor es de suma importancia, ya que es él, quien dota de sentido y le da significado a sus actos, a partir de la interacción con los “otros”, es decir que los significados sociales son productos de las actividades en que los sujetos llevan a cabo una interacción

- **Las interacciones entre los seres humanos** se llevan a cabo a través de símbolos, en otras palabras, que las acciones de las personas dependen de un mundo cargado de sentido. Como lo sostiene Blumer (1982): El término interaccionismo simbólico se refiere al carácter peculiar y distintivo de la interacción que tiene lugar entre los seres humanos. Esta peculiaridad consiste en el hecho de que los seres humanos interpretan y definen cada acción de los otros en lugar de sólo reaccionar a cada acción de los otros. Su “respuesta” no se da directamente a las acciones de los otros, sino se basa en el significado que ellos relacionan a tales acciones. Así la interacción humana está mediada por el uso de símbolos o por la acertada interpretación de las acciones de los otros. Los seres humanos actúan en función del significado que los objetos tienen para ellos a partir de la interacción social.
- **Los significados sociales** no definen el comportamiento social pero sí lo delimitan, en otras palabras, los seres humanos construyen sus acciones y el contexto en el que se manifiestan éstas, lo cual se circunscribe en una posición particular frente a la realidad social.
- **El significado** que se le atribuye al comportamiento surge de las interacciones que se desarrollan entre las personas, influenciándose mutuamente y creando el sentido de las acciones. Es decir, el significado no es inherente al comportamiento de los individuos; como miembros de diferentes grupos creamos el significado de nuestras acciones relacionándonos con los otros, intercambiando experiencias.
- **Las personas** tienen un carácter activo, manejan y modifican el significado de las acciones a través de la interpretación. El individuo estructura la realidad dependiendo de una serie de factores subjetivos. Él mismo se encargará de seleccionar, reagrupar, transformar, etc.; los significados para orientarlos hacia su propia acción.

Para Blumer lo importante no es la actitud, como tendencia internalizada dentro del actor, sino el proceso de definición a través del cual el actor le da forma a su acto. De hecho este autor se oponía a cualquier teoría psicológica o sociológica que ignoren el proceso mediante el cual el

actor construye significado¹⁹ y sentido de su realidad. Es sobre esta base que Blumer afirma que la investigación interpretativa de corte cualitativo es la única opción para entender cómo la gente percibe, entiende e interpreta el mundo. Solamente a través de un contacto estrecho y a través de una interacción directa con los sujetos, en un contexto de investigación y de análisis, podrá el investigador entender el mundo simbólico de la gente que está siendo estudiada.

La importancia del interaccionismo simbólico para la investigación es su énfasis distintivo sobre la importancia de símbolos y lo fundamental de los procesos interpretativos generados con base en interacciones para entender la conducta humana.

Resumiendo podemos decir que su principal objeto de estudio del interaccionismo simbólico son los procesos de interacción –acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca- y las investigaciones de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social. El caso prototípico es el de las relaciones sociales en las que la acción no adopta la forma de mera traducción de reglas fijas en acciones, sino el caso en que las definiciones de las relaciones son propuestas y establecidas colectiva y recíprocamente. Por lo tanto, se considera que las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad (Giddens, 1998:118)

El interaccionismo simbólico, hoy en día, es considerado como el marco central dentro de la psicología social: la conducta humana es vista como un proceso de construcción activa donde los hombres dan sentido a su medio. Ese proceso de dar sentido es internalizado en forma de pensamiento, entonces, sería el propio hombre el que construye la sociedad y le impone límites sociales en función de su propia conducta. Sobre dicha conducta, los interaccionistas simbólicos, encuentran que, siempre influyen determinados estímulos, los cuales son

¹⁹ Al respecto podemos decir que dicha oposición la hace al conductismo radical, la cual ignora los procesos cruciales por medio de los cuales los actores transforman las fuerzas actuantes sobre ellos, dándole sentido a la conducta. Blumer evita de esta manera que el interaccionismo sea idéntico a un reduccionismo psicológico. Aspecto que si bien ya se manifestaba desde Mead, cuando introduce el termino conciencia dentro de sus planteamientos. Por otro lado también Blumer se oponía a las perspectivas sociológicas que plantean la conducta individual moldeada exclusivamente por fuerzas externas, y que excluían al sujeto, como ente activo que le da significado a sus actos a partir de su encuentro con los otros, a través de una interacción intersubjetiva.

mediatizados por el contexto de significados simbólicos donde tiene lugar la conducta, los cuales surgirían de la propia interacción. Para el interaccionismo simbólico los procesos mentales son procesos culturales y se centra en la interacción, como actividad coordinada.

2.1.2 Precusores y principios de la teoría fundamentada

La teoría fundamentada fue construida originalmente por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), en esa época se le denominó “Método comparativo constante” por ser una estrategia de análisis de datos en donde la comparación entre estos a partir de sus diferencias y similitudes es constante.

La teoría fundamentada constituye una estrategia interpretativa en el seno de la investigación cualitativa. Como estrategia metodológica interpretativa su objetivo es el de generar teoría a partir de los datos recogidos en contextos concretos, por tanto sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Es decir se pretende formular teoría a partir de los datos.

Esta, como apuntamos en el apartado anterior, se deriva de la perspectiva sociológica denominada interaccionismo simbólico, cuyo eje central es considerar a los seres humanos como activos creadores de su mundo (Mead: 1934). El interaccionismo según Blumer (1969) se sustenta en tres premisas que son fundamentales. La primera considera que los individuos actúan ante las cosas o los hechos con base en el significado que éstos tienen para ellos. La segunda, el significado de estos hechos se deriva o emerge de la interacción social con los otros. La tercera, los significados se manejan y transforman por medio de los procesos interpretativos que la persona usa en el manejo de las situaciones en las que se encuentra.

A partir de lo anterior, Strauss (1967) explica que el método de comparación constante²⁰ se caracteriza por: el reconocimiento del rol activo de las personas en “darle forma” al mundo en el que viven, el énfasis en el cambio, en el proceso, en la complejidad y variabilidad de los fenómenos sociales, la importancia de la interrelación entre condiciones, sentidos y acción para la comprensión de los fenómenos, la necesidad de que el investigador vaya al terreno, al campo o la realidad para entender en profundidad los hechos investigados.

²⁰ La teoría fundamentada, en un inicio fue más conocida por su forma de trabajo con los datos, por lo que también es reconocida por su método, y en muchos casos llamada método comparativo constante.

Por otra parte Glaser (1967), le imprime al método la necesidad de precisión a la búsqueda de sistematicidad. “Establecer comparaciones entre los datos para identificar, construir y relacionar conceptos emanados de los datos” (Strauss y Corbin: 2002: 11). De dicha manera se logrará la precisión y sistematización de los datos para construir teoría fundamentada en ellos. “El valor de la metodología...radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero se trata de una interpretación basada en la indagación de la realidad, que se realiza de manera sistemática” (Strauss y Corbin: 2002: 9).

Esta forma de investigación permite hacer preguntas y descubrir respuestas que se basan en los hechos estudiados, y no en las preconcepciones del investigador. Se asume que los datos sugieren teoría y que el propósito de la investigación social es generarla. Los datos generados por los instrumentos de investigación hablan por sí mismos y tienen la posibilidad de producir resultados inesperados aún para el investigador.

Goetz y LeCompte (1988) ubican a la investigación realizada desde la teoría fundamentada como inductiva, ya que en ésta se intenta generar una teoría que explique e intérprete los datos, es decir se empieza con la recogida de datos y a continuación se construye a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas, esto implica que a través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que son analizados se desarrolla una teoría explicativa. Asimismo, la caracterizan como una investigación generativa, puesto que se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones teniendo como fundamento una base de datos empíricos que se constituye en una fuente de evidencia para generar teoría.

En la teoría fundamentada, la recolección de datos, se realiza a través de uno o varios instrumentos, los cuales pueden ser: cuestionarios, entrevistas, encuestas y observaciones, también se pueden recuperar a partir de diversos documentos, videos, registros, periódicos etc., de los cuales se realiza un análisis sistemático, el cual nos posibilita generar conocimientos nuevos de carácter teórico que nos den cuenta de cómo interpretamos la realidad circunscrita en los datos.

Haciendo énfasis en el análisis sistemático de los datos, para Glaser y Strauss implica:

- a) Realizar una serie de procedimientos en donde juega un papel muy importante el proceso creativo que realice el investigador con los datos, su experiencia en el campo, su bagaje teórico, su habilidad para establecer relaciones significativas entre los datos.
- b) Ir y venir, de los datos a la teoría y de la teoría a los datos; hacer que los datos hablen, interrogarlos y volverlos a interrogar, que nos den pauta para su interpretación teórica. Obtener productos que den cuenta de una lectura de la realidad bien sustentada.
- c) A partir de la utilización de diferentes procedimientos de codificación: Análisis por medio de examen microscópico, operaciones básicas, codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva, codificar para el proceso, matriz condicional/consecuencial, muestreo etc., se llegan a generar categorías iniciales y a descubrir relaciones entre ellas. La identificación de categorías en los registros que se van construyendo con los datos recolectados opera a través de una suerte de diálogo o interjuego entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el investigador le asigna a la misma. Figura 2.1.



Figura 2.1. Construcción e interpretación de la realidad. Cuadro realizado por la autora.

Cabe señalar, que a pesar de manifestar cierta secuencia lógica para la codificación e interpretación de los datos, la teoría fundamentada es flexible, es decir, la teoría no emerge hasta que se tienen todas las categorías construidas, sino que desde el momento en que se está por primera vez en contacto con los datos se empieza a teorizar o a tomar posición desde donde se realizará la interpretación. Dentro de esta perspectiva, el investigador también es un

sujeto sociohistórico y con una percepción de la realidad que se genera a partir de su posición ante el mundo y ante la realidad que está investigando.

Esta perspectiva permite trabajar con las expectativas y prejuicios con los que inevitablemente todo investigador inicia su tarea interpretativa. De la misma forma en que un artista se acerca a la realidad que va a representar, a través de una cierta perspectiva, que le va a otorgar características propias a la obra que produce, los investigadores tampoco pueden permanecer ajenos al horizonte o marco referencial que traen consigo a la hora de iniciar el proceso investigativo. Sin embargo, todo investigador deberá mantener una vigilancia epistemológica sobre lo investigado para no caer en interpretaciones pasionales en donde emita juicios viscerales no fundamentados y alejados de la realidad investigada.

2.1.3 Respeto a la teoría

Para la teoría fundamentada, uno de los elementos cruciales es la concepción que se tiene de teoría, y es crucial porque su construcción emerge de los datos empíricos con que cuenta el investigador para leer o dar cuenta de la realidad investigada.

Así que desde esta perspectiva hacer teoría desde los datos implica: un conjunto de categorías bien construidas... interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones para formar una explicación lógica de algún fenómeno social, las oraciones, continúan diciendo los autores, que indican relación explican: qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. En este sentido la teoría es algo más que un conjunto de hallazgos pues ofrece una posibilidad de construir conocimientos concretos sobre un objeto de estudio. La teoría como posibilidad de aprehensión de la realidad. Strauss y Corbin (2002),

Por otro lado Goetz y LeCompte (1988), plantean que desde la teoría fundamentada la teorización es el proceso cognitivo consistente en construir, descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas, que den cuenta del cómo y por qué suceden los fenómenos. En este mismo tenor, la interpretación que el investigador realiza de un fenómeno implica la construcción de teoría siempre que:

Tenga el propósito o la función de referirse a algún aspecto de la realidad (todo lo que el hombre ha construido como realidad). La entendemos entonces como la construcción de un conjunto de conocimientos (categorías) que explican e interpretan aspectos de la realidad, y ese conjunto de conocimientos puede ser de características de rigurosidad y coherencia interna cuidando que no haya contradicciones, y que se construyó como resultado de un conjunto de operaciones intelectuales sobre y desde una realidad compleja (Sarich: 2006; 35)

Cabe señalar que desde esta perspectiva interpretativa no se trata de producir teoría que explique una generalidad de fenómenos, sino que la construcción teórica busca la explicación de realidades concretas y específicas, se intenta construir una teoría aplicable a un tópico o problema circunscrito a un área relativa. Es una teoría generada de manera inductiva desde los fenómenos que pretende analizar, es el análisis de la complejidad de los fenómenos en sus contextos naturales.

Por otro lado, Wittrock (1997), nos plantea que para poder hablar de la construcción de una teoría sobre cualquier fenómeno se requiere de una estructura lógica en la cual se utilizan nociones abstractas para explicar los efectos específicos observados en ciertos fenómenos. Así mismo recalca que algunas teorías aparecen como explicaciones de acontecimientos expresadas en lenguaje común. Para este autor también hay teorías que cumplen con varios propósitos entre los cuales se encuentran: aquellas que brindan una síntesis y una explicación de las conclusiones efectuadas sobre algún fenómeno hasta la fecha, aquellas que sugieren predicciones que podrían servir para otros contextos que aún no se han examinado, y otro propósito sería el de hacer explícitos los supuestos con los que se afrontan los acontecimientos y suministran herramientas que podemos utilizar para abordar y comprender los fenómenos.

En este sentido, la investigación que se presenta viene siendo una formulación teórica de los procesos de participación docente en el desarrollo curricular, en espacios concretos de una realidad compleja, para lo cual fue necesario realizar una interpretación de los testimonios de docentes, que nos sirvió como plataforma para la construcción de nociones abstractas que nos permitieran explicar teóricamente nuestro objeto de estudio. Cabe señalar que esta es una de las aportaciones más valiosas de esta investigación, teorizar la participación de los docentes en espacios de acción curricular, a partir de ellos mismos.

2.1.4 Respetto de los procedimientos o técnicas de codificación

Como anteriormente habíamos señalado, desde la perspectiva de la teoría fundamentada se pueden utilizar varias técnicas para la codificación y análisis de los datos empíricos, en este caso se utilizan las siguientes técnicas:

Codificación Abierta

En términos generales, la codificación abierta es una técnica en la cual los datos empíricos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Aquellos acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados “categorías”. El examen minucioso de los datos para encontrar similitudes o diferencias permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías. Es decir que la comparación constante de los datos, ver semejanzas y diferencias entre ellos, tiene la finalidad de ir construyendo categorías. Figura 2.2

Cada una de las categorías representa una tabla de datos agrupados según sus semejanzas y diferencias. Es decir que se pueden estudiar ciertos fenómenos porque son semejantes o bien difieren sistemáticamente en dimensiones concretas, en ambos casos, lo que se intenta hacer es la generación, clarificación, perfeccionamiento y validación de constructos. (Goetz y Lecompte: 1988: 130)

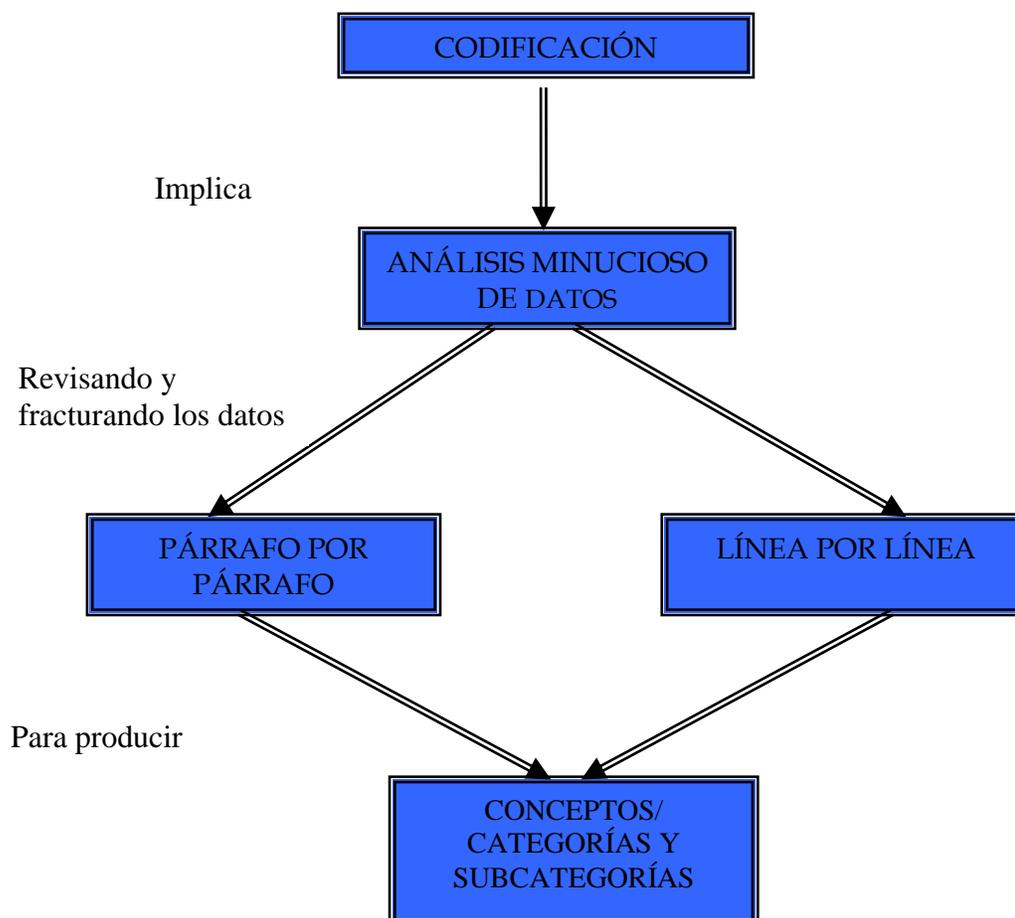


Figura 2.2 Codificación Abierta. Mapa conceptual realizado por la autora.

Codificación Axial

En cuanto se obtienen las categorías de mayor y menor complejidad, se procede a la utilización de otra técnica de codificación llamada “axial”, esta técnica es considerada como “el proceso de relacionar las categorías con sus propiedades y dimensiones, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin: 2002; 134). Así también se busca la interrelación entre las subcategorías con la finalidad de que nuestra producción teórica dé cuenta de la totalidad. Probablemente estamos listos en este momento para poder articular también las categorías principales.

En este proceso puede el investigador volver a los datos y decidir incluir nuevos casos para ampliar la información hasta el momento recuperada. Se pueden encontrar nuevos significados que requieran un tratamiento teórico más profundo y complejo.

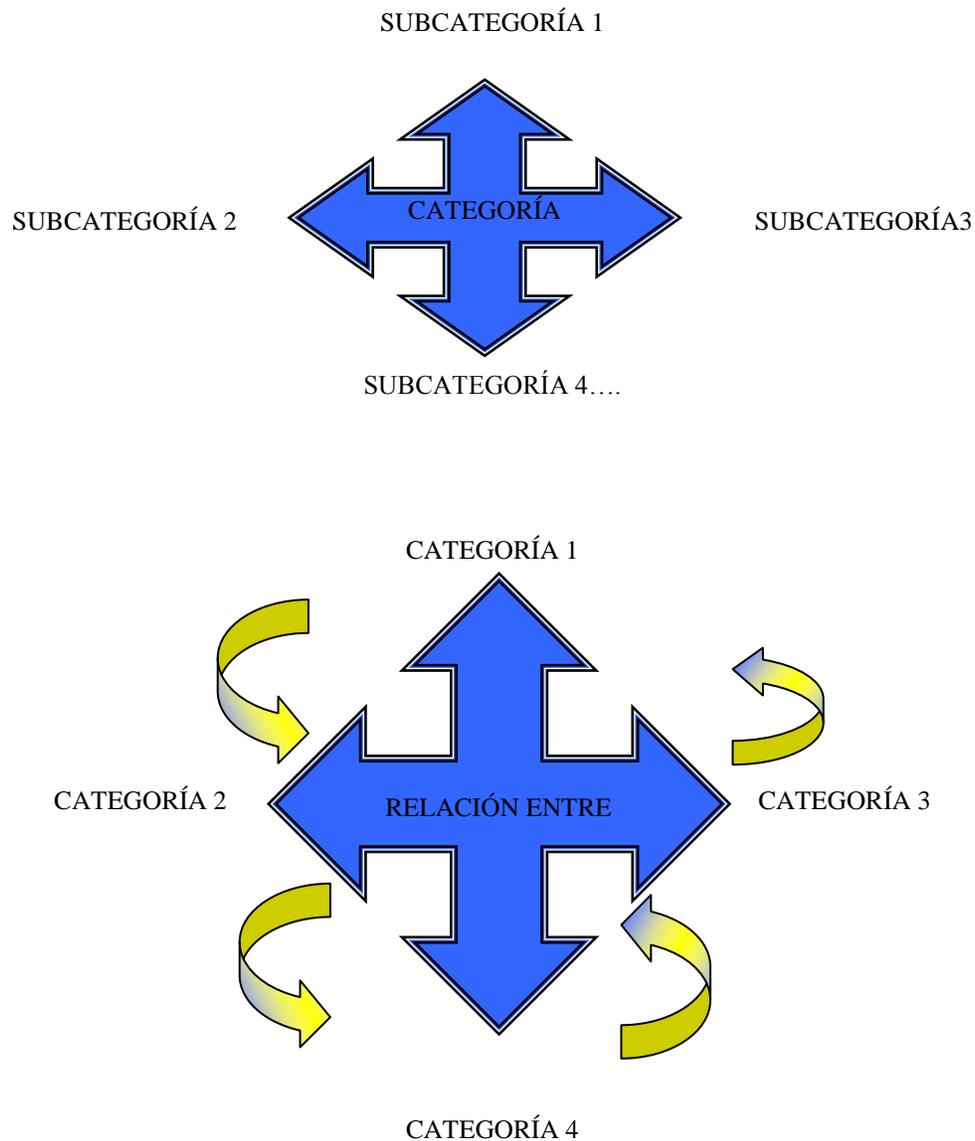


Figura 2.3. Codificación Axial, se busca la articulación entre categorías y subcategorías para después realizar esa articulación entre las categorías. Esquema realizado por la autora

Codificación Selectiva

Como anteriormente manejamos, la codificación abierta es aquel proceso mediante el cual se generan categorías y subcategorías a partir de los datos, para que posteriormente en la codificación axial se refinen dichas categorías y se articulen con sus subcategorías para después buscar una articulación analítica entre las mismas categorías “cuando las categorías se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren forma de teoría” (Strauss y Corbin: 2002; 157).

Sin embargo, el cuestionamiento en este momento de la investigación es ¿integrar y articular las categorías en torno a qué? ¿Cuál es el eje o categoría que atravesará toda la integración? A lo que Strauss y Corbin responden de manera enfática, que la integración se dará a partir de una categoría central o también llamada medular, la cual representa el tema central de la investigación. Dicha categoría debe responder a ciertos criterios tales como:

1. “ Tiene que ser central, o sea, que todas las otras categorías se puedan relacionar con ella
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos o en casi todos los casos haya indicaciones que apunten a tal categoría
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central debe ser lo bastante abstracta, para que pueda usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas que lleven al desarrollo de una teoría más válida” (Strauss: 1987; 36)

Ahora bien, la categoría medular como tema principal de investigación se puede construir desde el diseño de la misma investigación y ser reconstruida cuando se está realizando la codificación abierta y axial, o bien tener una aproximación general de la temática y construir la definitiva una vez que se sistematicen los datos.

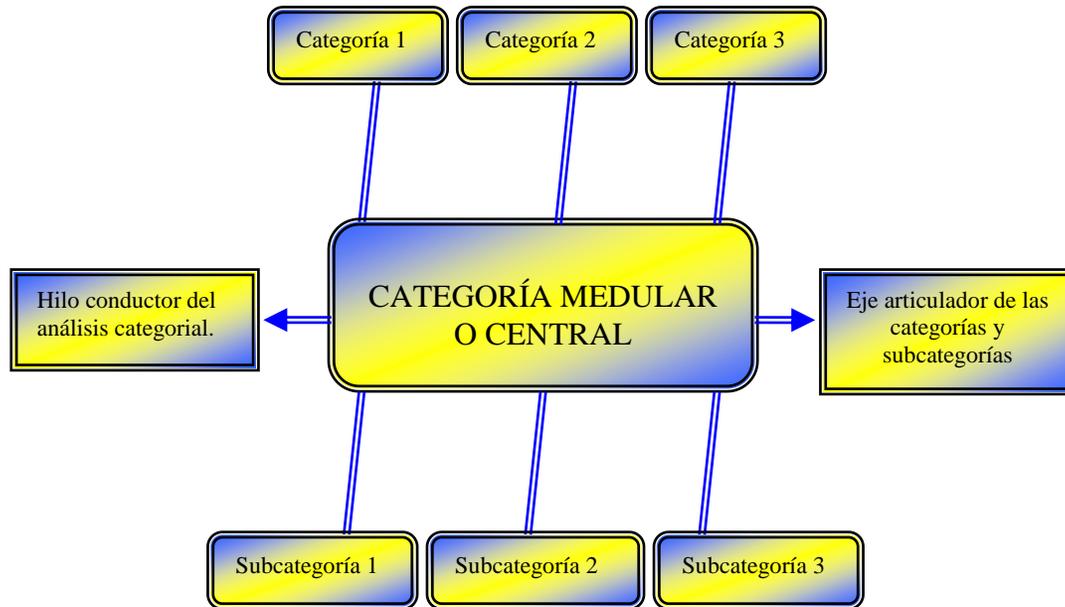


Figura 2.4 Codificación selectiva. Esquema realizado por la autora

La categoría medular debe estar lo bastante clara, de tal manera que sea lo que el analista realmente quiere investigar. Asimismo debe definirse cada propiedad y dimensión de la categoría central, como ejemplo recuperamos a Strauss y Corbin (2002) quienes mencionan que si nuestra categoría central es “Uso de drogas en los adolescentes: un rito de iniciación” tenemos que definir a qué estamos llamando rito e iniciación, con la finalidad de poderlos identificar en los datos de nuestra investigación.

2.1.5 Respecto al muestreo teórico

Otro elemento importante para la teoría fundamentada es el muestreo teórico, el cual implica el proceso mediante el cual se recogen los datos, con la finalidad de generar teoría, es por este medio que el investigador recoge, codifica y analiza sus datos y procede a ver qué datos le faltan para profundizar en la codificación y análisis de estos, de la misma forma elige en donde y con quien buscarlos.

El muestreo teórico, como proceso de obtención de datos está implícito desde el diseño de la investigación, puesto que es en este momento cuando solemos preguntarnos sobre el trabajo de campo: ¿quiénes serán nuestros informantes clave? ¿Con qué características deben contar?

¿Cómo se realizará, en qué momento, en dónde y por cuánto tiempo?, etc. A partir de este primer nivel de muestreo teórico, los datos arrojados son trabajados mediante la codificación abierta, en la cual se descomponen los datos en unidades mínimas para poder ubicar los conceptos recurrentes, entonces es cuando se empiezan a formular categorías según sus propiedades y dimensiones, en esta etapa se considera que el muestreo también es abierto a toda persona, lugar o situación que nos ofrezca la mayor oportunidad de descubrimiento (Strauss y Corbin 2002), aunque nuestro muestreo esté guiado por la temática general de la investigación. El investigador, dice Strauss y Corbin, está abierto en este momento a todas las posibilidades durante las entrevistas, las observaciones o cuando lee documentos y va a querer aprovechar todas las ventajas para cualquier oportunidad que surja, explorándola lo máximo posible. Estos autores recomiendan que al inicio de la investigación, para garantizar esa apertura, es ventajoso no estructurar demasiado estrictamente la recolección de datos en términos de tiempo, de personas o lugares, aunque el investigador tenga algunas concepciones teóricas al respecto.

Cuando se pasa a la codificación axial, que es cuando se establecen de manera más sistemática las categorías, subcategorías y la relación entre ellas a partir de sus propiedades y dimensiones, es cuando el muestreo teórico debe ser más preciso ya que a partir de esa relación se determina qué datos nos faltan, y en cuales se tiene que profundizar más, es decir que en este momento hay que ampliar la muestra, ya que necesitamos más información para la investigación. El investigador tiene que decidir qué datos serán recogidos, quiénes serán los nuevos informantes (si es que los necesita, pudiendo ser los mismos), las características de los informantes, etc.

Si una vez que se esté formulando la teorización sobre los datos son necesarios otros o en su caso se necesita profundizar sobre los ya obtenidos, existe nuevamente la posibilidad de ir al campo a realizar otro muestreo teórico.

Cuando se logra la saturación teórica de las categorías, que es cuando ya no surgen nuevas evidencias o sucesos que nos puedan ser útiles para la generación de teoría, es entonces cuando el muestreo teórico ya no tiene razón de ser.

2.2 Población de estudio

Para la primera etapa de recolección de datos se recuperó el trabajo elaborado por 73 docentes distribuidos en las líneas eje de articulación (pedagógica didáctica, histórico filosófica, sociopedagógica, psicopedagógica, de investigación pedagógica y de formación integral para la titulación) que componen la licenciatura en pedagogía, haciendo el señalamiento de que hay docentes que por las unidades de conocimiento en las que laboran pertenecen a más de una línea, por lo tanto el total de docentes se reduce a 53.

Para la segunda etapa, nuestros informantes clave fueron 10 de los que participaron en la primera, la elección fue: 5 maestros con una trayectoria de más de 20 años en la licenciatura y los otros 5 con menos de 20, sin importar en que línea de articulación curricular estén laborando.

Lo anterior se realizó con la finalidad de contar con docentes que han vivido, de manera similar o diferente, la experiencia de estar laborando dentro de la carrera cuando se han realizado prácticas curriculares de evaluación, diseño e implementación, pero además participaron en algunos eventos para tal fin y por otro lado, aquellos docentes cuyas experiencias hay sido respecto a la implementación de un nuevo currículum y que han participado en algunas actividades para la incipiente evaluación de éste.

2.3. Referente empírico

En el mes de enero del 2006 se convocó, por parte de la Jefatura de Carrera de Pedagogía de la FES-Aragón antes ENEP, a todos los docentes de la Licenciatura en Pedagogía a una reunión de trabajo colegiado con la finalidad de trabajar por Línea Eje de Articulación las situaciones que se estaban viviendo en cuanto al plan de estudios. Se les solicitó que de manera colegiada discutieran aquellas situaciones problemáticas que como profesores estaban viviendo respecto al plan de estudios. Asimismo se les pidió que emitieran de ser posible algunas alternativas o propuestas para la solución de los problemas detectados.

Dichos documentos, por ser productos de una reunión de trabajo oficial, fueron recabados por el Comité Académico de la Licenciatura para su futura discusión (que jamás se realizó), de ahí

que la sustentante pidió permiso para poder utilizarlos con fines de investigación (ver anexo 1). Estos documentos sirvieron a la investigación como un primer acercamiento ya que posteriormente hubo la necesidad de aplicar documentos de opinión con la finalidad de tener elementos empíricos que nos ayudaran a realizar una lectura profunda sobre lo que piensan los docentes en cuanto a su participación en espacios curriculares.

Una vez obtenidos los documentos²¹, se procedió a numerarlos de manera consecutiva para su fácil identificación. Posteriormente se agruparon aquellos datos semejantes y diferentes, sin importar la línea eje de articulación a la que pertenecían los docentes, lo que permitió la realización de cuadros en donde se transcribió toda la información por unidades analíticas. Las bases para determinar si los testimonios de los docentes eran semejantes o diferentes se realizaron a partir de un análisis sistemático de su contenido, lo cual nos llevó a reconocer los diferentes conceptos manejados en sus discursos escritos. Por ejemplo, “plantear la elaboración de programas analíticos de manera colegiada como obligatorio, ya que la existencia de varios programas de una sola unidad de conocimiento desvirtúa el plan de estudios”, y “el que algunos docentes no respetan los contenidos mínimos estipulados en el plan de estudios”, nos lleva a la construcción de la categoría **La planeación de programas**. En el caso de la diferencia con otras unidades analíticas, se siguió el mismo procedimiento, por ejemplo: la unidad analítica que plantea “En el proceso de evaluación curricular hay que tomar en consideración para su análisis los programas sintéticos, analíticos y vividos” podemos ver que en la segunda unidad se prioriza la evaluación curricular sobre los programas de curso, de ahí que para la segunda unidad temática el concepto también nos lleva a la construcción de la categoría de **Evaluación curricular**, esta etapa de codificación se realizó a partir de la codificación abierta.

Cada una de las categorías representa una tabla de datos agrupados según sus semejanzas y diferencias. Es decir, que se pueden estudiar ciertos fenómenos porque son semejantes o bien difieren sistemáticamente en dimensiones concretas, en ambos casos, lo que se intenta hacer es la generación, clarificación, perfeccionamiento y validación de constructos. (Goetz y LeCompte: 1988: 130)

²¹ Se contaba con un documento por línea de conocimiento. El plan de estudios está formado por seis líneas, en las cuales trabajaron aproximadamente 73 docentes.

Las categorías arrojadas en este primer nivel de codificación abierta son las siguientes:

CATEGORIAS	PROPIEDADES
1. Evaluación curricular	1.1 Evaluar el currículum desde la perspectiva de la investigación participativa.
2. Práctica cotidiana	2.1 Reflejar el trabajo colectivo en las aulas. 2.2 Los docentes debemos buscar un orden lógico, teórico, metodológico e instrumental que tenga aplicación directa en la práctica educativa cotidiana.
3. Unidades de conocimiento articuladoras	3.1 Es necesario reunirse con los docentes de otras unidades de conocimiento articuladoras y trabajar los puntos de encuentro entre teoría pedagógica y otras unidades de conocimiento.
4. Propuestas	4.1 Creación y consolidación de mecanismos de evaluación participativa por líneas y ejes de conocimiento. 4.2 Desde los cursos de inducción realizar un diagnóstico académico acerca de aquellos elementos teóricos, instrumentales, de procedimientos, cognitivos, de habilidades, etc., necesarios para que el desenvolvimiento del estudiante no sea un supuesto, lo cual permita poseer un referente sólido desde el cual los docentes aborden las problemáticas detectadas.
5. Prácticas escolares	5.1 Coordinar colegiadamente las prácticas pedagógicas externas y articularlas con las unidades de conocimiento afines.
6. Cuestión administrativa	6.1 Falta de criterios académicos para la conformación de grupos colegiados de docentes. 6.2 Hacer obligatoria la aplicación de los programas de las unidades de conocimiento elaboradas colegiadamente.
7. Problemas laborales	7.1 Inasistencia a reuniones de trabajo por tener muy pocas horas de contratación. 7.2 Por no tener una mayor cantidad de horas no se puede comprometer a los docentes a

	<p>participar en la evaluación del currículum.</p> <p>7.3 Es necesario que la mayor parte de los docentes participen en la revisión de la lógica del currículum en cuanto a las unidades de conocimiento optativas, con la finalidad de abrir más sobre aquellos temas emergentes que los pedagogos necesitan para enfrentar el mercado laboral, sin horas para tal actividad es difícil.</p>
8. Los docentes y las reuniones de trabajo	<p>8.1 La constante falta de quórum en el trabajo colegiado, lo cual se ve reflejado en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y bibliografía</p> <p>8.2 Poca participación de los docentes en el diseño, implementación y seguimiento de los programas.</p> <p>8.3 El trabajo colegiado se realiza solamente (cuando ocurre) por la exigencia de la jefatura de carrera y no por la necesidad de trabajo académicamente aceptado entre los docentes que imparten las mismas unidades de conocimiento, y sin la existencia de un seguimiento intersemestral.</p>
9. Las unidades de conocimiento optativas	<p>9.1 Se deben buscar alternativas de manera colegiada, para implementarlas ya que son insuficientes.</p>
10. Contenidos repetidos en unidades de conocimiento	<p>10.1 La constante falta de quórum en el trabajo colegiado, lo cual se ve reflejado en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y bibliografía</p>
11. Evaluación de los aprendizajes	<p>11.1 Unificar criterios para establecer un sistema de evaluación y acreditación en las unidades de conocimiento afines con criterios mínimos.</p>
12. Relación de las unidades de conocimiento	<p>12.1 Se plantea el problema de la articulación, el cual se señala que no existe una definición clara en el plan de estudios, por lo que ésta únicamente la plantea el propio docente según su percepción. Al respecto debemos establecer las bases de este concepto, para ser trabajado al interior de cada eje.</p>

13. La planeación de programas	13.1 Plantear la elaboración de programas analíticos de manera colegiada como obligatorio, ya que la existencia de varios programas de una sola unidad de conocimiento desvirtúa el plan de estudio. 13.2 El que algunos docentes no respeten los contenidos mínimos estipulados en el plan de estudios modifica la formación de los alumnos.
--------------------------------	--

Esquema 2.5. Categorías diagnósticas. Elaboración de la autora.

Dentro de todas las categorías que aparecen en la tabla, emerge la participación de los docentes de manera muy escueta, por ejemplo en la de problemas laborales algunos docentes manifiestan que estar contratados con pocas horas les impide comprometerse a participar en la evaluación del currículum; que es necesario que la mayor parte de los docentes participen en la revisión de la lógica del currículum en cuanto a las unidades de conocimiento optativas, con la finalidad de abrir más sobre aquellos temas emergentes que los pedagogos necesitan.

Cada una de estas incipientes categorías, si bien nos hacían referencia a la participación docente, lo hacían de manera muy general, por lo que habría que tomar en consideración la elaboración de un nuevo instrumento de recolección de datos. Por lo tanto, una vez que se obtuvieron todas estas categorías,²² nos dimos cuenta que necesitábamos volver a los docentes (ya que esta información sólo nos servía como diagnóstico). No quedaba claro cuáles eran categorías y cuales sus propiedades y dimensiones que pudieran dar cuenta de las subcategorías. Volver a los catedráticos, para que de una u otra forma nos ampliaran la explicación de cada una de ellas respecto a la participación docente en el desarrollo del currículum, para lo cual se realizó un nuevo instrumento de obtención de datos, el cual consistió en un cuestionario en el que se preguntó sobre lo que pensaban de cada una de las

²² Estas primeras categorías arrojadas de los datos, nos sirvieron como categorías generadoras, consideradas como aquellas que estimulan la línea de investigación en direcciones provechosas; llevan a hipótesis, comparaciones útiles y a la recogida de cierta clase de datos, incluso a líneas generales de ataque sobre problemas potencialmente importantes. Implicaron abrir una puerta al campo estudiado, es decir abrir una veta empírica sobre la realidad que están viviendo los sujetos participantes y que hasta el momento no había sido estudiada.

categorías señaladas²³, cuál era su relación con ellas y cómo las estaban viviendo (ver anexo 2 y 3).

El cuestionario fue aplicado a 10 docentes, se recuperaron nuevos datos (muestreo teórico) para reforzar y ampliar la información para cada una de las categorías antes señaladas, encontramos que la participación docente apareció explicada de manera más amplia y profunda. La información obtenida se sistematizó e integró en las tablas que con anterioridad se habían realizado. Posteriormente al trabajar con cada una de las categorías pudimos apreciar que la mayoría de los docentes las relacionaban con la participación dentro del ámbito del currículum de forma más intensa.

Un tercer nivel de obtención de datos más concretos y específicos sobre la participación se efectuó a partir de la entrevista estructurada en donde se les realizó dos preguntas (ver anexo 4 y 5):

1. A partir de tu trayectoria como docente de la licenciatura en pedagogía ¿cuál ha sido tu experiencia en cuanto a participación dentro de actividades de diseño, evaluación e implementación curricular, dentro de la carrera?
2. ¿Qué opinas respecto a la participación docente en el diseño, la evaluación y la implementación del currículum?

Después de los tres niveles de obtención de datos y de trabajar la codificación abierta y axial, nuestra tabla de categorías y subcategorías quedó estructurada de esta manera:

²³ Estas categorías nos sirvieron como generadoras de opiniones más complejas y profundas sobre nuestro objeto de estudio, que es la participación docente en el desarrollo curricular.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Evaluación Curricular y participación docente	1.1 Desde la perspectiva participativa 1.2 Desde lo formal y vivido
2. Unidades de Conocimiento y participación docente	2.1 Reuniones de trabajo colegiado 2.2 Elaboración de programas analíticos de forma colegiada 2.3 Unidades de conocimiento articuladoras 2.4 Unidades de Conocimiento optativas
Propuestas académicas desde la participación docente	3.1 Creación de estrategias de participación docente para la evaluación curricular. 2.2 Formación docente con base en las necesidades de los profesores

Esquema 2.6, Categorías y subcategorías

Posteriormente, se regreso a los docentes para pedirles su cooperación para que nos describieran las actividades realizadas en las reuniones colegiadas para realizar los programas analíticos (anexo 7).

Respecto a la manera de generar la teoría fundamentada en los datos se decidió realizarla tomando en cuenta la triangulación²⁴ tanto metodológica como teórica.

La triangulación metodológica consiste en recuperar varias estrategias para la recogida de datos, según Pérez (1994) la triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos para la recogida de datos o entre métodos.

En este sentido, la investigación realizada recupera tres instrumentos para la recogida de datos, el primero de ellos fue un documento escrito por los docentes de las seis líneas de

²⁴ La triangulación dentro de la investigación cualitativa persigue el objetivo de aumentar la validez de la investigación. Para Denzin (1979), la triangulación se puede definir como la combinación de metodologías en el sentido de un mismo fenómeno. Para Kemmis (1988) consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. Elliott (1986) indica que el principio básico que subyace en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas.

conocimiento que conforman el currículum de pedagogía, respecto a las experiencias que sobre el currículum han tenido, las problemáticas que existen dentro del currículum y las posibles propuestas de solución existentes. Dicho documento fue trabajado de manera colegiada y nos fue útil como punta de lanza para generar las primeras aproximaciones a nuestro objeto de estudio, es decir para ubicar nuestras primeras categorías. El segundo instrumento fue un cuestionario sobre los puntos de vista de los docentes en cuanto a las categorías generadoras que emanaron del primer instrumento, para el tercer momento de recogida de datos se empleó una entrevista estructurada, y por último se aplicó un cuestionario sobre las actividades desarrolladas por los docentes en las reuniones colegiadas.

La triangulación teórica implica recuperar, en el análisis de la información obtenida anteriormente, perspectivas teóricas para interpretar un mismo conjunto de datos, sobre la temática que se esté abordando.

En este caso, a partir de los datos se conformaron categorías y subcategorías, la teoría fundamentada en los datos implica armar un entramado lógico entre ellas, encontrar la relación, para luego establecer relaciones con las categorías, todo esto a partir de una categoría central. Lo anterior se realizó recuperando también diversas perspectivas teóricas, que nos permitieron contrastar las percepciones de los participantes con ellas, por otro lado también nos fueron de gran utilidad para darle sustento teórico a los testimonios.

Los siguientes tres capítulos darán cuenta de cómo se fue construyendo la teoría fundamentada en los datos y la manera en que se recuperan los testimonios de los participantes, para dar cuenta de sus percepciones sobre la participación docente en espacios curriculares.

III. LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES

3.1. Desde la perspectiva participativa

3.2 Desde lo formal y vivido

3.3 A manera de cierre y de articulación

La evaluación, referida a cualquier ámbito, puede ser entendida como un proceso a través del cual se recoge, analiza e interpreta información relativa a una determinada actividad con el objeto de emitir juicios y facilitar la toma de decisiones (Canquiz e Inciarte, 1997). Bajo este mismo enfoque encontramos a quienes conciben a la evaluación curricular como un proceso de recolección, procesamiento e interpretación de información necesarios para conocer, comprender, emitir juicios y tomar decisiones sobre un currículo determinado que conduzca a su permanente mejoramiento y transformación (Yovane, 1995). En tal sentido, la evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permita mejorar en forma continua al currículo, ya que puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. “La evaluación en otras palabras debe responder a un retrato completo y representativo de la vida cotidiana de una institución escolar, de tal manera que sus actores tengan elementos para reorientar su práctica docente” (Pérez; 1990; 19)

Esta forma de entender la evaluación curricular permite preguntarnos quién o quiénes tienen que realizarla. En este sentido y desde la perspectiva tecnocrática las prácticas de evaluación curricular según House (1992) estaban muy ligadas a la idea de controlar todos los elementos de la práctica educativa a través de los administradores escolares o equipo de especialistas, a los cuales les interesaba obtener información para saber cuál era la problemática que había al interior de las instituciones escolares, con miras a poder tomar decisiones de sancionar aquellos aspectos que no permitían lograr los criterios de calidad establecidos por los administradores de la práctica educativa.

Sin embargo, al realizar esta tarea aparecían entrelazadas las condiciones sociales, culturales y económicas vinculadas al quehacer docente. Esta forma de evaluación estaba muy relacionada con la obtención de datos numéricos, estadísticos e interpretaciones políticas porque implicaba que los evaluadores y/o administradores decidían qué hacer con la institución escolar.

La evaluación curricular, desde esta perspectiva, sirve de control social, pero además con una visión “policíaca” de vigilancia y poder sobre los actores directos de la educación, en donde se cuidaban los intereses de quienes administraban y planeaban la educación.²⁵

Por otro lado, recordemos que este modelo de evaluación se incorpora a México en la década de los años 70 como una estrategia necesaria para modernizar la práctica educativa y como un recurso que favorecía el proceso de masificación que se produjo en esta época. (Mendoza; 1981; 7). Modelo que adquirió fuerte impulso en todos los niveles educativos.

Paralelamente a este hecho, se empieza a realizar una lectura diferente al de la racionalidad técnica, no solamente referida a la evaluación curricular, sino al currículum mismo: la corriente crítica. Corriente que empieza a cuestionar la pobreza explicativa de los paradigmas técnicos con relación a los severos problemas a que se enfrentan. Esta situación no es propia sólo de nuestro país o de América Latina, sino también de los países llamados del primer mundo, se empieza a considerar insuficiente el paradigma técnico de la evaluación curricular. Inglaterra y Estados Unidos de Norteamérica constituyen el foco principal de tal reconceptualización, a partir de recuperar sustentos teóricos desde la escuela de Frankfurt, de los aportes gramscianos en el análisis de la educación, elementos del psicoanálisis, aportes neomarxistas y de la fenomenología. En este mismo sentido entran al país los postulados planteados por Sthenhouse (1975), quien manifestaba la necesidad de construir una propuesta de evaluación curricular distinta a la del paradigma técnico, así también destacan los trabajos

²⁵ Esta actividad de evaluación se origina en los Estados Unidos de Norteamérica con autores como Tyler (1949), Gagne y Brisgg (1970), los cuales recuperan el sentido de la crisis económica, resultado de la segunda guerra mundial y su introducción se da a partir de la búsqueda por obtener el mayor rendimiento académico en las escuelas. La fórmula que se encontró fue considerar que las instituciones educativas escolarizadas deberían funcionar como fábricas, son los grandes industriales los que se preocupan porque los recursos que se otorguen al sistema educativo preparen la mano de obra calificada para su buen desempeño, motivo por el cual, se tendría que cuidar la selección de los alumnos y maestros para ingresar a las escuelas (ubicar al sujeto adecuado en el lugar adecuado, este es el carácter selectivo que el sistema escolar empieza a adoptar). La toma de decisiones para la evaluación curricular estaba en manos de los especialistas y administradores, según Tyler los docentes debían proporcionar la información que se les solicitara pero únicamente eso.

de Eisner, McDonald, House, Elliot, entre otros (Pérez: 1990) los cuales resaltan en sus postulados las limitaciones de considerar la evaluación curricular como una contrastación de resultados con objetivos preestablecidos. La evaluación es considerada como una indagación o investigación participativa que se realiza para sustentar un juicio de valor que se quiere realizar sobre las prácticas educativas.

Ya en esta época se hablaba de la evaluación curricular como un proceso complejo en sí mismo, ya que la definición de sus componentes primarios ha dependido de los intereses y enfoques sociales, académicos, políticos y aun epistemológicos desde donde se les aborda (Díaz, 1995).

En esta etapa, y a raíz de las políticas educativas, se introduce en el discurso de la evaluación curricular la idea de la participación de los diversos actores dentro de esta tarea.

Es así que en las instituciones de educación superior tanto académicos como alumnos, exalumnos, especialistas, autoridades y en algunos casos empleadores son los encargados de llevar a efecto la evaluación curricular. En este sentido, se reconoce como importante el hecho de que las instituciones educativas se encuentren directamente involucradas en la realización de los procesos de evaluación curricular desde su interior.

3.1. Desde la perspectiva participativa

Existen puntos de vista como el de Vilchez (1993) que apuntan hacia la evaluación como un proceso participativo de obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y administración del currículo. En este sentido se afirma que es un proceso participativo porque involucra a todos los actores que intervienen en el currículo como alumnos, profesores, adjuntos de profesor, egresados y autoridades.

También encontramos otro punto de vista (López, 1995), el cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Así mismo debe estar presente en cada una de las etapas del desarrollo curricular

(planificación, instrumentación, ejecución y la propia evaluación) propiciando el mejoramiento de cada una de ellas.

Desde la visión de la evaluación curricular participativa, se entiende ésta como un proceso formativo de los colectivos involucrados en ella. Proceso formativo que resignifica las formas tradicionales de trabajar la evaluación curricular y en donde la participación de los especialistas era determinante para poder tomar decisiones sobre los cambios curriculares.

En esta perspectiva la evaluación curricular también es entendida como un acto de investigación y formación, que permite analizar la dinámica de las prácticas educativas desarrolladas en la institución. Por lo tanto, la evaluación como proceso formativo, puede definirse como una práctica para la obtención de información significativa de un proceso que se construye y reconstruye académicamente.

Perspectivas teóricas que nos explican de manera sucinta lo que es la evaluación curricular, sin embargo lo que nos interesa, además de tener claro el nivel del deber ser de la evaluación, es como la piensan y significan los docentes desde su punto de vista.

Por lo tanto en este capítulo presentamos las percepciones que tienen los docentes sobre la evaluación curricular, desde la perspectiva de la participación. Elementos que se desprenden de los testimonios de los mismos docentes.

La comprensión de los significados que los docentes construyen de la participación en el currículum equivale a descifrar algunos de los complejos misterios que habitan las prácticas culturales de la institución, prácticas culturales²⁶ que establecen diálogos, ya sea implícitos o explícitos con la realidad del pasado, presente y del devenir; de lo local, regional, nacional y universal. Diálogos entre la realidad, el individuo y la proyección de una sociedad anhelada: entre el ser y el deber ser. Desde esta lógica emergen políticas, directrices y lineamientos institucionales que adquieren vida en la participación de los docentes en espacios curriculares. En concreto se trata de generar una dinámica de trabajo que permita construir significados

²⁶ Prácticas culturales, a partir de los planteamientos de Gimeno (2002), quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

compartidos entre los profesores de manera que la evaluación curricular, en este caso, responda a principios educativos comunes.

En las prácticas culturales que se desarrollan alrededor del currículum observamos que no existe en los actores educativos (en este caso los docentes) un reconocimiento uniforme en torno a la interpretación de su participación, puesto que:

El cuerpo de docentes está integrado por mujeres y hombres con concepciones y modelos de sociedad diferentes y que son compartidos por muchos otros ciudadanos y ciudadanas. En consecuencia, al hablar de los espacios de autonomía existente a la hora de trabajar en los centros de enseñanza, es imprescindible tener presente que será difícil encontrarse en situaciones donde todo el profesorado, a priori, coincida ideológica y culturalmente a la hora de diseñar y llevar a cabo proyectos curriculares. (Torres: 2007; 233)

En este caso, hablamos de recuperar los testimonios de mujeres y hombres con expectativas y formas de ver el mundo diferente, que están unidos por elementos contextuales e institucionales similares, lo cual no influye en que sean diferentes.

De los datos arrojados en la fase diagnóstica (primer nivel de recogida de datos) los testimonios de los docentes se recuperaron por línea eje de articulación, es de llamar la atención que no en todas, la categoría de evaluación curricular se presenta como importante, veamos a lo que nos referimos:

Línea eje de Articulación	No. de testimonios sobre evaluación curricular
1. Pedagógica-Didáctica	5
2. Histórico-Filosófica	1
3. Sociopedagógica	1
4. Psicopedagógica	0
5. Investigación Pedagógica	0
6. Formación Integral para la Titulación	0

Como podemos observar, la preocupación por la evaluación curricular está presente en la línea eje de articulación Pedagógica-Didáctica más que en cualquier otra, es la línea en donde estuvieron presentes una mayor cantidad de docentes, 22 para ser exactos, lo que llama la atención es que algunos de ellos también pertenecen a otras líneas y que, sin embargo, la preocupación sólo la expresan en ésta. Por otro lado, la preocupación por la evaluación curricular es comprensible en la línea Pedagógico-Didáctica puesto que es en esta línea en la que se abordan, en varias unidades de conocimiento, contenidos sobre o relacionados con la evaluación curricular. Las unidades de conocimiento mencionadas son: Teoría curricular (4° semestre), Evaluación curricular (5° semestre), Taller de diseño Curricular (6° semestre), Taller de elaboración y evaluación de programas educativos (7° semestre) y Taller de evaluación de los aprendizajes (8° semestre), entre otras.

Ya en los datos arrojados posteriormente al diagnóstico, los docentes manifestaron su interés por la evaluación curricular sin importar la línea a la que pertenecen.

La evaluación curricular, desde los planteamientos de los docentes debe:

Tener un enfoque claro que fundamente la evaluación curricular y que se socialice.

Se plantea que se debe tener un enfoque claro que sustente la evaluación curricular, pero jamás se menciona cuál puede ser, ni quién o quiénes se deben responsabilizar de su realización. Algo que sí resulta verdaderamente importante es la necesidad de tener un enfoque, entendemos que es teórico, que sirva de sustento para la evaluación curricular, ya que una evaluación sólida y consistente necesariamente requiere de un sustento teórico, como parte inherente de la misma, este sustento marcará las directrices desde las cuales y desde donde se realizará tal evaluación. En tal sentido nos referimos a las diferentes orientaciones por las que ha transitado la evaluación curricular y que se tendría que partir de conocer las diferentes perspectivas existentes para poder decidir cuál recuperar.

Por otro lado, también manejan la necesidad de socializarlo, entre quién o quiénes no se menciona en este punto, lo que sí resulta interesante es esa necesidad que marcan los docentes de que la evaluación curricular sea socializada, puesto que de esta manera todos los actores que hacen posible el currículo pueden conocer las posibilidades de evaluación del mismo,

aunque lo ideal sería trascender el nivel de socializar y estar en el de participación directa en la misma evaluación. Esta situación la podemos ver también cuando en un testimonio se manifiesta:

Los procesos ligados a la evaluación curricular –me parece– han transcurrido de forma lenta y con trabajos, que no han sido del todo claros de cara a la planta académica y la población de pedagogía. De tal modo que no se sabe a ciencia cierta qué está ocurriendo. Cuándo una actividad forma parte o, no de la evaluación de la carrera.

En este testimonio se manifiesta que la evaluación, además de lenta, está excluyendo no sólo a los docentes sino a todos los actores de pedagogía, no es claro quién o quiénes la están realizando. En la última oración de este testimonio, parece ser que se están tomando acciones para realizar la evaluación del currículum y tal vez se realicen actividades en las que participa la comunidad académica, y sin embargo ellos no saben que estas son parte de la evaluación curricular. En síntesis hay un desconocimiento de qué se está evaluando, para qué se está evaluando y quiénes están evaluando. En este caso consideramos que las actividades parciales o sesgadas con las que a veces confunden a la evaluación llevan a una tomar una posición atomista de la misma. La parcialidad nos lleva únicamente a “parchar” las situaciones que se presentan como problemáticas, sin considerar la totalidad del currículum:

...la jefatura de carrera y algunos profesores también están pugnando porque sólo se corrijan algunas cuestiones administrativas del plan pero que no se cuestione el fundamento del mismo.

Por otro lado, si recuperamos el siguiente planteamiento, que señala:

Analizar el currículum de pedagogía desde la perspectiva de la investigación participativa.

Podemos señalar que en estos testimonios ya se menciona una perspectiva de la evaluación curricular que es la de investigación participativa, y que aunque no se mencione en qué consiste ni cuáles serían las ventajas de trabajar la evaluación curricular desde dicha perspectiva, ya podemos vislumbrar un acercamiento a la utilización de concepciones teóricas sobre la manera de acercarse al análisis del currículum.

Plantear la evaluación desde la perspectiva de la investigación participativa nos permite recuperar lo que se maneja en el currículum preescrito, tomo I en el apartado 5.1, que corresponde a “La evaluación curricular” en donde se maneja de manera textual lo siguiente:

“...la evaluación entendida como un proceso abarcativo no se reduce a la medición de productos determinados, sino al análisis de los procesos desde sus diversos elementos...no se cuenta por ahora, con una propuesta que señale todos los momentos y todos los pasos de forma bien definida, pero si postula algunos lineamientos generales que se proponen a la comunidad con el fin de abrir espacios para conformar un mecanismo amplio y coherente que genere procesos de investigación participativa, y de realizar un seguimiento e interpretación de la multiplicidad de factores que se suscitarán con la aplicación de la propuesta curricular que posibiliten conocer el grado en que el plan y los programas atienden los problemas y necesidades que sirvieron de sustento a la modificación del plan anterior y a efecto de proponer y realizar los ajustes pertinentes”.

Existe una coincidencia en el testimonio que emiten los docentes, con lo que se menciona en el plan de estudios, sin embargo, en ambos casos no se especifica qué se está entendiendo como investigación participativa para lo cual recuperamos un testimonio:

...es necesario realizarla constantemente, para tomar las decisiones adecuadas, sin embargo no es una labor sencilla, se requiere la participación de todos los actores del proceso educativo, pero esto es difícil de lograr, bajo las condiciones institucionales propias de la FES-Aragón.

En el cual encontramos la preocupación por la participación de todos los actores. Esto implica la construcción de un proyecto de evaluación ex profeso de la licenciatura, significa atender las necesidades académicas de la comunidad escolar, en otro testimonio se nos menciona:

La evaluación curricular, como proceso constante y continuo, de valoración, análisis, reflexión e investigación participativo es necesario y fundamental que se realice, tanto en los planos de lo formal y de lo vivido, de manera que permita fortalecer los proyectos curriculares y las prácticas educativas que se generan a partir de éste, en donde deben intervenir todos los actores de la educación (docentes, alumnos, exalumnos, autoridades, ayudantes de profesor y por qué no también especialistas en el ramo) que se encuentran inmersos de una u otra forma en dicho proyecto

De diez testimonios²⁷ 7 manifiestan la necesidad de que la comunidad de pedagogía participe en la evaluación curricular, es decir que todos tienen algo que decir y algo que aportar en este sentido. Todos desde diferentes aristas permitirán detectar los problemas que en el plano de lo formal y vivido se presentan en el currículum y de esta manera el poder resolverlos para los

²⁷ Recordemos que para el segundo nivel de obtención de datos, se recuperan sólo 10 informantes de acuerdo con su antigüedad docente dentro de la institución y con la línea de articulación en donde se ubiquen.

docentes implica el fortalecimiento de los proyectos curriculares y de las prácticas educativas. Para los restantes la evaluación curricular es tarea sólo de los docentes.

La evaluación les va a permitir a los docentes resignificar su práctica, pero además adentrarse en un proceso permanente de formación y crecimiento intelectual, necesario para transformar la misma institución.

Con relación a los alumnos manifiesta Gimeno (2002) “yo siempre he defendido que el estudiante debe tener opinión, pero no como una opinión sumativa al final de un curso, sino que el alumno debe tener opinión constantemente a lo largo del año para modificar aquellas cosas que no funcionan bien. Eso es incorporar a las personas a los procesos de decisión y a los procesos de toma en consideración de esa conciencia de problemas que antes decía que no existe”.

Además, la participación de los estudiantes tiene que ver con el compromiso de su formación en una tarea social, una práctica en relación con un contexto, donde se juegan los problemas y las vicisitudes de una situación real y donde la intervención no es simulada.

En cuanto a los especialistas²⁸ en el desarrollo curricular, su función sería la de asesorar el proceso, puesto que los docentes dominan la disciplina, pero los asesores el campo del currículum.

Por otro lado, manifiestan los docentes la participación de los exalumnos, que sería otra arista a considerar, los exalumnos ya están realizando prácticas concretas en el ámbito profesional, lo cual les da la posibilidad de tener una visión diferente sobre la formación que posibilita el currículum y las demandas del mercado laboral

Por otro lado, este testimonio, reconoce lo difícil de la evaluación curricular:

²⁸ Los especialistas en la materia “direccionan en múltiples sentidos y aspectos el currículum, según las necesidades que él o ella interpreta de las demandas que le presentan *otros* participantes en la intervención, por ejemplo los solicitantes, las autoridades educativas, las agencias encargadas de emitir políticas educativas, y a partir de la interpretación de tal demanda orienta ciertas tendencias y propuestas. Cada uno de estos agentes portan sus propios intereses y necesidades específicas para participar e intervenir en el currículum, estos pueden ser manifiestos o implícitos y pueden coincidir o no en los fines y metas dependiendo del posicionamiento de cada sujeto participante. Todos estos posicionamientos e intereses tendrán que ser identificados, analizados y valorados desde el ojo asesor del especialista, antes de emitir recomendaciones.”(Orozco:2007; 118)

Creo que la evaluación curricular es algo complejo, debe ser un proceso que empiece desde el momento de poner en marcha el plan de estudios y que se debe llevar continuamente... Sé que hay intentos de realizarla por parte del Comité de Carrera pero no funcionará ya que no estamos presentes todos los docentes...

La evaluación se ve como una cuestión intrínseca al currículum, no como una situación que se realiza al final. Si la evaluación se concibe como un elemento intrínseco al proceso curricular, es claro que las concepciones acerca de ella y de las formas de llevarla a cabo tendrán que ser coherentes y consistentes con la concepción curricular de la que se parta y concrete todo el proceso, su diseño, su desarrollo y seguimiento. Además es indudable que sólo a partir de la participación se reconocen los docentes como parte de tal proyecto²⁹, se identifican con la evaluación en la medida que se tome en cuenta toda su experiencia, y además reconocen que no sólo ellos son los que pueden contribuir a la realización de la evaluación curricular sino también los “otros”. Lo que permitiría tener una visión completa de la problemática que se desprende del currículum y una serie de soluciones consensuadas entre los diferentes sectores.

En este tenor, habría que recordar que en el primer capítulo se manifestó que en los años 80 a raíz del Estado evaluador y también de las necesidades propias de la carrera, manifestamos que en la evaluación del anterior currículum se convocó a toda la comunidad a participar, y que poco a poco se fue diluyendo tal participación. Planteamos que no existe una cultura que favorezca o fomente la actividad académica con sentido colegiado y por otra parte, al docente, se le ha formado de tal manera que le es difícil aceptar estos desafiantes retos. Por otro lado, habría que concederle el beneficio de la duda a nuestros planteamientos, ya que lo que expresan los testimonios de los docentes es su apuesta a la participación.

Otro elemento indispensable es que todos los que estamos dentro de la carrera sean docentes, alumnos, autoridades y exalumnos, por qué no, participen en dicha tarea.

Otro testimonio plantea:

Es necesaria, pero no te sé decir quién la debe de hacer, lo que sí sé es que es difícil que los docentes participemos ya que no nos contratan para eso, a duras penas tenemos unas horas para dar clase y ya

²⁹ Cuando los docentes no se sienten identificados con el proyecto educativo, se adviertan como objetos y no sujetos, entonces su tarea es una práctica parcializada, puesto que el docente se va a aislar de los “otros” sintiendo una soledad extenuante ante una realidad que le es extraña.

Lo cual nos lleva a pensar en la situación laboral en que se encuentran los docentes, a quienes no se les puede exigir su participación, puesto que son contratados por horas/clase y la participación requiere tiempo, constancia y formación para ello.

Un docente manifiesta:

Por otro lado los docentes no tenemos la formación necesaria que demanda el realizar evaluación curricular, para lo cual se nos debería de preparar para ello. Sería bueno de que en lugar de esos cursos sin sentido que se abren en los intersemestrales se nos brindara la formación necesaria para realizar un proyecto de evaluación

Reconocer las carencias en cuanto a conocimientos necesarios para participar en la evaluación curricular, sobre todo cuando se está asumiendo y reconociendo, es un elemento que habla de la ética docente.³⁰ En este sentido hay que apuntalar como un problema fundamental la falta de práctica y de formación teórica y metodológica en procesos de evaluación por parte de los docentes, lo cual requiere de previsiones en cuanto a la formación del personal que será responsable de dicha tarea, máxime si ellos están conscientes de sus carencias al respecto. En este sentido es importante ver cómo desde el currículum oficial sí se contempla la situación de la formación de los docentes:

...Se sugiere recuperar el trabajo en academia con cada línea eje, en donde se centren proyectos de evaluación y de formación docente...evaluar aspectos como el de...la cobertura y pertinencia de formación y actualización docente en relación con la orientación y fundamentación de la modificación curricular” (Tomo I: p 103)

Esta cita nos sugiere la posibilidad de formar a los docentes en cuestiones que tienen que ver con el currículum, y de hecho también existe dentro de este primer tomo una propuesta de formación docente denominada: Diplomado en: formación de formadores en el campo pedagógico, propuesta emanada de una investigación diagnóstica (2000), sobre las características formativas de la planta docente, como base para la orientación de las necesidades de formación de los académicos, dicha investigación estuvo vinculada a los requerimientos de la entonces propuesta de modificación curricular. Sin embargo, fue una propuesta que se quedó en el “papel”, ya que ninguna de las administraciones de la licenciatura logró implementarla por diversas situaciones tanto políticas como administrativas,

³⁰ En este caso y recuperando a Freire, manifestamos la idea de profesor como aquel ser inacabado, en posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda su vida

a lo cual señala Gimeno (2002) no basta con que existan canales institucionales de participación, pues tener derecho a ello no es lo mismo que poder hacerlo.

Así mismo, la sugerencia es la recuperación de la academia³¹ en cada línea eje de articulación, recuperar significa que anteriormente existía, sin embargo ya en el primer capítulo manifestamos que se dieron intentos de trabajar en academia en la licenciatura de pedagogía, pero que tales intentos nunca se concretizaron.

En otro tenor hablaremos de los testimonios planteados anteriormente, en cuanto a la evaluación curricular, encontramos de manera sobresaliente las siguientes características:

Proyecto	Sólido y serio
----------	----------------

Proceso	Sistemático, constante, abarcativo y continuo
---------	---

3.1.1 La evaluación curricular como proyecto:

Consideramos que un proyecto se refiere a un conjunto articulado y coherente de actividades orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo una metodología definida, para lo cual precisa de un equipo de personas idóneas, así como de otros recursos cuantificados en forma de presupuesto, que prevé el logro de determinados resultados.

“Cuando hablamos de **proyectos** nos estamos refiriendo a aquellos planes o disposiciones detalladas que se elaboran para favorecer, tanto a nivel personal como institucional, la realización de procesos importantes de acción” (Cardona: 2002; 30).

Al respecto mencionan los docentes que:

³¹ Consideramos que la riqueza del trabajo colegiado en academias consiste en la participación activa organizada y entusiasta de los docentes, que se manifiesta en sus iniciativas plasmadas en la planeación, realización, y evaluación de proyectos destinados a fortalecer la formación de los alumnos y de ellos mismos. El trabajo colegiado en academia se convierte en un espacio de consulta, reflexión y análisis de las prácticas curriculares, con el desarrollo de las academias se fortalece la vida académica de la institución.

No hay un proyecto sólido de evaluación curricular.

Otro manifiesta:

Se requiere de un proyecto sólido y serio, recursos financieros y una logística impecable

Lo anterior nos lleva a pensar en la necesidad que manifiestan los docentes de elaborar un plan de acción para desarrollar actividades de evaluación curricular, como podemos observar, hasta el momento no se responsabilizan en participar dentro de su elaboración.

Ahora bien, si partimos de considerar que todo proyecto pretende alcanzar ciertos objetivos a partir de actividades concretas, lo primero que tendríamos que definir sería el objeto a ser evaluado, es decir qué vamos a evaluar, para algunos³²:

...es necesario y fundamental que se evalúen los contenidos de los programas, los mismos programas etc.

Otro manifiesta:

En la evaluación curricular tomar en consideración para su análisis los programas sintéticos, analíticos y vividos...analizar el papel de las unidades de conocimiento articuladoras como ejes de integración

Para los docentes es necesario evaluar los elementos curriculares más cercanos a ellos, aquellos que tienen que ver directamente con su práctica cotidiana, como son los programas de curso y sus contenidos.

3.1.2 La evaluación curricular como proceso:

Si consideramos que el proceso se refiere al cambio de estado desde una situación inicial hasta una final. Evaluar el proceso significa evaluar no sólo los estados final e inicial sino también los intermedios. Asimismo, al recuperar la evaluación curricular como un proceso, la estamos concibiendo como una actividad que comprende varias etapas y operaciones y además debe ser continua, puesto que el currículum debe evaluarse periódicamente.

Un testimonio nos plantea:

³² Más adelante veremos, que el plantear qué se va a evaluar del currículum, cambia puesto que esta visión cercana al docente y a su práctica se amplía de manera tajante.

Sobre este aspecto pienso que después de que entro en vigor el plan 2002, no se ha implementado un proceso sistemático de evaluación curricular

Otro más nos dice:

La evaluación curricular como proceso constante y continuo...es fundamental que se realice...

Ahora bien, los adjetivos usados por los docentes nos hablan de un proceso sistemático, constante, abarcativo y continuo, planteamientos que están presentes en el documento llamado “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”³³ en el que se menciona lo siguiente:

La evaluación de la Educación Superior es un proceso continuo, sistemático, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y que como resultado proporciona juicios de valor, que sustentan la consecuente toma de decisiones...se considera que tal evaluación es un proceso continuo, pues los factores que intervienen o influyen en la problemática de la educación son dinámicos o cambiantes, por lo que la toma de decisiones es ininterrumpida...asimismo la evaluación es integral debido a que además de considerar todos los componentes del objeto de estudio, éste debe de analizarse en relación con el contexto en el que se encuentra inmerso...La evaluación es participativa porque se considera indispensable que todos los incluidos en el proceso de evaluación sean tanto sujeto como objeto del mismo y, por lo tanto, intervengan en la definición de los criterios y procedimiento, así como en la puesta en marcha y en la utilización de los resultados del proceso(p.15)

Recordemos que dicho documento fue elaborado en 1990 con la finalidad de establecer normas y lineamientos para la evaluación de la educación superior. Documento que se convierte en rector de los procesos de evaluación de la educación superior demandados en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa 1984-1994, desde donde se percibe la necesidad de realizar una profunda e integral transformación del sistema educativo con la finalidad de apoyar los cambios estructurales que el país demandaba en esos momentos.

Así también, podemos señalar que los postulados que plantea esta propuesta son vigentes y que marcaron en su momento la concreción de un nuevo esquema de pensar la evaluación curricular, a partir de una reordenación de las formas de trabajo dentro de las instituciones educativas. Así se señala que, “la educación moderna debe propiciar la participación social...el proceso democrático del país y su descentralización exigen incorporar a los

³³ Documento aprobado en la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. En Tampico, Tamaulipas en julio de 1990.

ciudadanos a la planeación y la evaluación educativa” elemento que en la FES-Aragón se empieza a propiciar desde la década de los años 80, con diversas acciones como se señala en el capítulo I de esta investigación y que con este documento oficial se legitima.

Es de esta manera que los testimonios de los docentes, en cuanto a la demanda de participación dentro de los procesos de evaluación curricular, tienen una legitimidad a partir de las necesidades de democratización de la toma de decisiones a nivel nacional e internacional, puesto que las nuevas formas de organización del trabajo no son particulares de nuestro país.

De esta manera también se recuperan los planteamientos de las Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior en las que se expresa que “Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos”(p. 9). En este caso dentro de los testimonios de los docentes hay una situación que pareciera no se toma en cuenta dentro de los documentos oficiales, y que es la condición laboral de la mayoría de los maestros de la FES-Aragón de la Licenciatura en Pedagogía. Situación que limita la participación en escenarios curriculares, dado que la mayoría son docentes interinos o con pocas horas definitivas.

Así podemos señalar que la evaluación curricular como proceso es una actividad que comprende varias etapas y operaciones, es continua porque el currículo debe ser evaluado periódicamente con la finalidad de que los cambios redimensionen las prácticas educativas de la institución. Por otro lado los docentes nos manifiestan en sus testimonios lo que debería ser el proceso de evaluación curricular, lo mismo que en los diversos documentos oficiales que existen al respecto; sin embargo, la realidad dista mucho de ese deber ser.

3.2 Desde lo formal y vivido

La identificación de la unidad u objeto evaluable del currículum permite evitar las especulaciones sobre una problemática educativa que en la vía de los hechos es compleja. En el siguiente testimonio podemos observar que se mencionan algunos elementos de los dos planos a evaluar: el formal, y el vivido.

“Es en la práctica cotidiana donde se evidencian las inconsistencias del plan de estudios y en general toda la problemática institucional en la cual éste se inserta y que constituye su contexto. Aquí van varios ejemplos:

- La estructura del plan de estudios determina que la gran mayoría de las unidades de conocimiento se **cursan en un sólo semestre** (en oposición al antiguo plan en el que las asignaturas se cursaban en dos semestres), por lo que se cuenta con un **tiempo muy reducido** para desarrollar los contenidos. Es decir, impartimos cursitos rápidos que no le sirven de mucho al estudiante. Así que impartimos clases bajo la persistente presión del tiempo, lo hacemos de prisa, sin profundizar, sin la seriedad académica que se requiere.
- Hay muy pocas **unidades de conocimiento optativas**, por lo que los estudiantes se inscriben a las que les parece menos peores, sin ningún entusiasmo ni seriedad. En la mayor parte de ellos, esto repercute en su rendimiento, estudian poco y elaboran trabajos de muy baja calidad o pésimos.
- Por razones extrañas, desde que se inició la implementación de este nuevo plan de estudios **se intentó por todos los medios resaltar la discusión y sobre todo, preeminencia, del objeto de estudio de la pedagogía**, el cual, algunos dicen, y así lo quieren imponer, es la “formación”. Los estudiantes creen ciegamente en este discurso y cuando pasan a semestres avanzados, siguen con esas ideas fijas, lo que les impide aprender y **aprehender** nuevos conocimientos.
- Muchos estudiantes están muy mal acostumbrados y quieren negociar las cargas de trabajo, las horas de entrada y salida (so pretexto de que **se les enciman los horarios**) y las calificaciones. Esto afecta el trabajo en el aula.
- **Las condiciones de trabajo no son las adecuadas**. Durante todo el semestre pasado tuvimos que impartir clases con mucho ruido externo (provocado por los supuestos estudiantes del cubo estudiantil del A-5), a veces debíamos gritar en clase para escucharnos. Además, los salones están sucios y desordenados, algunas puertas no cierran, faltan botes de basura, a veces no hay una mesa o escritorio para el (la) profesor(a), los trabajadores cortan el césped o realizan trabajos de mantenimiento ruidosos a la misma hora de las clases, etc. Para colmo, hay escaso o nulo reconocimiento al trabajo y aportaciones de muchos profesores, el salario es tan bajo que más gana en una hora un limpiaparabrisas o un mesero, que un profesor, sin que a ellos se les requiera la preparación académica que se le exige a los docentes universitarios. Además, la gran mayoría tiene **una contratación de interinato**, es decir, no hay ninguna **protección laboral.**” (Las negritas son de la sustentante para remarcar aquellos aspectos sobre los cuales se realiza la lectura.)

A partir de los señalamientos vertidos en este testimonio nos parece que se pueden derivar algunos elementos dignos de ser tomados en cuenta para la evaluación curricular tanto en el plano de lo formal como en el de lo vivido. Otros de los elementos presentados se derivan de las categorías generadoras. Por lo cual a continuación presentamos el análisis de los planteamientos surgidos del testimonio anterior.

3.2.1 Unidades de conocimiento optativas. Currículum formal o prescrito

En el currículum anterior se contaba con un total de 74 materias optativas, en el actual se cuenta con 30, lo cual indica una reducción de más de la mitad; ahora bien, de las opciones existentes los alumnos tienen que cursar a lo largo de la carrera un total de 16 unidades de conocimiento optativas. En cuanto a las materias obligatorias, en el currículum anterior eran 40, en el actual son 39, lo cual no significa un cambio considerable como el de las materias optativas.

No existe en el currículum actual una gama amplia de opciones en donde los alumnos puedan profundizar sobre temáticas de su interés, se hace hincapié en la participación de los docentes y los alumnos en la determinación de abrir más opciones, pero con base en un análisis de necesidades sociales y particulares del currículum, lo que nos implica necesariamente una evaluación curricular participativa en donde confluyan lo formal o prescrito con lo vivido o experiencial. (No se señalan testimonios puesto que más adelante se profundizara en este tipo de unidades)

3.2.2 Unidades de conocimiento, en un sólo semestre, tiempo reducido: currículum vivido

En el currículum anterior la mayoría de las materias se cursaban en dos semestres, ya fueran obligatorias u optativas, así por ejemplo encontrábamos Técnicas de la Educación Extraescolar I y Técnicas de la Educación Extraescolar II, con una duración de dos horas a la semana. En el actual currículum todas las unidades de conocimiento (materias) se cursan en un sólo semestre con una duración de tres o cuatro horas, los testimonios de los docentes manifiestan lo siguiente:

Las diferentes unidades de conocimiento, que conforman el actual currículum de pedagogía está conformado por materias o unidades de conocimiento por semestre, no

existe ninguna que abarque dos semestres. Lo que hace, que se sature a los alumnos de lecturas en el poco tiempo que dura el semestre (entre 15 a 16 clases) y no se revisen los contenidos a profundidad. Y más si pensamos que duran de tres a cuatro horas consecutivas por semana. Hay algunas que son divididas en bloques de dos horas para ser impartidas dos veces por semana.

Lo primero sería que las unidades de conocimiento en lugar de durar un semestre fueran de dos, para llevar una continuidad y estudiar los contenidos con mayor profundidad.

Si una materia en el currículum anterior constaba de dos horas a la semana y de dos semestres, y en el actual una unidad de conocimiento, dura tres horas y se tiene únicamente un semestre para cubrir los contenidos, entonces se están reduciendo tiempos. En el caso de aquellas materias de cuatro horas en un sólo semestre diríamos que se cuenta con el mismo tiempo asignado para cubrir los contenidos, pero si consideramos que son horas corridas esto implica un desgaste físico y mental muy fuerte, tanto para docentes como alumnos, y el tiempo no se aprovecha del todo para cubrir los contenidos con la profundidad necesaria según los docentes.

De Ibarrola (2008), señala que “el tiempo es el recurso más complejo y difícil de manejar institucionalmente...su uso está en muy buena medida constreñido por prácticas y tradiciones pedagógicas arraigadas: una de las estructuras universales de los sistemas escolares es la delimitación de las unidades temporales de aprendizaje y enseñanza con base en la “hora-reloj”. Costó mucho trabajo en las reformas escolares modificar esa unidad y proponer, por ejemplo, múltiplos de esa hora: sesiones de dos y hasta de cuatro horas, para desesperación de muchos profesores que tuvieron que reaprender a distribuir su tiempo” (p. 8). Así, a través de los testimonios de los docentes, nos damos cuenta que el redistribuir el tiempo (cuando se estaba acostumbrado a otra lógica de distribución) no es tarea sencilla ni se logra de la noche a la mañana y que además para los alumnos tampoco lo es.

Cambiar el uso del tiempo implica remover hábitos de comportamiento y creencias fuertemente arraigadas. Gimeno (2002), práctica compleja tanto para docentes como alumnos.

Por otro lado se manifiesta:

El plan de estudios por semestre fragmenta el conocimiento ya que no hay continuidad. Es necesario volver a la estructura anual (llevar las unidades de conocimiento por dos semestres).

Los docentes señalan que el hecho de que todas las unidades de conocimiento, duren sólo un semestre, fragmenta el conocimiento, en este caso estamos pensando que no se cubren todos los contenidos o que en su defecto hay una desarticulación de contenidos y de materias.

3.2.3 Horarios: currículum vivido

Los horarios son determinados por la jefatura de carrera, de tal forma que los alumnos se inscriben a las unidades de conocimiento por medio de un sorteo que les determina el día y la hora en que lo deben hacer, en muchas ocasiones cuando éstos se inscriben ya los grupos que eligen están saturados, por lo que se tienen que apegar a los lugares disponibles, asimismo por razones extrañas³⁴ muchas veces se les empalman las unidades de conocimiento, es decir tienen diferentes unidades al mismo tiempo o con una hora de diferencia. Al respecto los docentes mencionan:

-
- Algunos alumnos se presentan a clases argumentando que se les empalman las unidades de conocimiento y quieren negociar contigo la asistencia a tu materia.
 - Es la elección de horarios para los alumnos, ya que son muy pocos los espacios para elegir que tienen, aunado que se empalman una serie de unidades que les impide tomar las optativas que quieren.
 - Los horarios de los alumnos se empalman, los grupos suelen empalmarse en el mismo salón a la misma hora o con una hora de diferencia
-

Este aspecto, que debería ser problema de las autoridades y los alumnos en el mejor de los casos, también repercute en los docentes, puesto que es con ellos que los alumnos tratan de negociar o resolver el inconveniente. Otra dificultad que se presenta en cuanto al empalme de las unidades es que los alumnos terminan tomando las unidades de conocimiento optativas que se ajustan a su horario y no las que son de su interés, el problema es para los docentes que imparten esas materias a las cuales los alumnos se inscriben sin saber qué contenidos se revisarán ni cuál es la importancia de tal unidad para su formación como pedagogos.

³⁴ Decimos razones “extrañas” ya que se supone que desde lo administrativo los horarios deberían ser rechazados cuando se empalman.

3.2.4 Condiciones materiales de trabajo: currículum vivido

Las condiciones en que los docentes y alumnos trabajan dentro de una institución son importantes para que se lleve a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje de manera óptima. Considerando que las condiciones materiales del trabajo docente proporcionan los escenarios donde convergen un conjunto de elementos necesarios para el desarrollo del aprendizaje. Los testimonios nos dicen que:

-
- Respecto a la práctica cotidiana es necesario remarcar que está atravesada por cuestiones diversas, que van desde la dificultad de que las aulas estén acondicionadas (limpias) hasta la ausencia de soportes tecnológicos adecuados (video).
 - Aunque prepares tus clases a la perfección, en el aula siempre salen situaciones difíciles de controlar, tales como la disposición de los alumnos para con las actividades, el material didáctico que se necesita y que la jefatura difícilmente proporciona, salones sucios, etc.
 - El nuevo plan generó muchos problemas de carácter administrativo: falta de salones, desajuste de horarios, necesidad de reubicación de profesores en las distintas áreas de conocimiento.
 - Si solicitas cartas de presentación para que los alumnos realicen alguna actividad fuera de la escuela la instancia correspondiente siempre está ocupada, se tardan como un mes en dárselas cuando a los alumnos les urge, y no importa si les diste la lista a tiempo, si necesitas el cañón, salón etc te tardan también (si es que te lo prestan) o a la mera hora te dicen que lo tienen ocupado.
 - Si eres incondicional de la jefatura te prestan a tiempo los recursos que solicites (salón de audio, videocasetera, proyector, etc).
-

Los elementos materiales o de infraestructura indispensables para llevar a cabo la práctica docente son: contar con un salón limpio, con material didáctico requerido por el docente, con el apoyo institucional para realizar tareas de apoyo curricular fuera de la institución, entre otros. Sin embargo los testimonios nos plantean una situación difícil respecto a contar con estos elementos, los profesores tienen que desarrollar su práctica en condiciones que obstaculizan su labor, por lo tanto resulta difícil pensar en que están los docentes trabajando en la “Máxima Casa de Estudios” en condiciones deplorables que van desde salones sucios e insuficientes para la carrera hasta la dificultad de tener materiales didácticos que conduzcan a mejores resultados dentro de las aulas.

Por otro lado en los testimonios recuperados encontramos una clara alusión al ejercicio del poder por parte de la jefatura de carrera, es decir que si los docentes son incondicionales a las autoridades inmediatas se les brinda apoyo en las labores académicas y al contrario si no se encuentra eco y apoyo incondicional en lo que se realiza se fiscaliza a los docentes y se toman medidas coercitivas que repercuten directamente en el desarrollo de su práctica. En este sentido Blase (1991), plantea que en todas las organizaciones existe un uso del poder de manera formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas. Manifiesta que “en gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger...en esencia, el poder y las políticas institucionales afectan dramáticamente e incluso determinan todas las dimensiones en las organizaciones. Reflejan típicamente el fuerte apoyo de unos y la férrea oposición de los otros. Los intereses de ambos grupos están en juego y cada truco y recurso será empleado para provocar o para oponerse con éxito a la innovación” (26). En este sentido a partir de los testimonios, podemos darnos cuenta que esa incondicionalidad que se denuncia no es otra cosa que la aceptación del sometimiento de unos al poder detentado en este caso por la jefa de carrera en turno.

3.2.5 Situación laboral de los docentes: currículum vivido

La situación laboral de los docentes es una cuestión administrativa que repercute en su disposición y posibilidades para participar en proyectos curriculares, además es heterogénea, de tal manera que muchos docentes a pesar de que tienen varios años laborando en la institución siguen siendo interinos. Situación que representa la no existencia de una planta docente estable y por lo tanto susceptible a las diversas administraciones. Al respecto los docentes opinan:

-
- La contratación de docentes, sin que se tenga formalmente un perfil del tipo de docente que se requiere para la impartición de los contenidos. En tanto no haya una cierta estabilidad en el trabajo, los profesores tendrán chambitas por todos lados.
 - Ha generado una serie de prácticas clientelares y de corrupción en la contratación de nuevos profesores, esto es, se contratan a los amigos del jefe en turno y se les pide institucionalidad (sinónimo de incondicionalidad) no importando que no tengan formación ni disciplinar ni pedagógica para la docencia
-

- El plan de estudios causó problemas de tipo laboral a los profesores, si bien algunos tuvieron aumento de horas, otros tuvieron disminución. Además a otros sus materias se les concentraron en los semestres o pares o nones, lo que los mantuvo en una situación irregular de aumento de horas en un semestre y de decremento de las mismas en el otro, y por lo tanto de estar en una constante situación de a sueldos.
- Reducción de horas de un semestre a otro, además de la inestabilidad laboral a mí en lo personal me disminuyen horas en semestres nones y en semestres pares me aumentan, lo peor de todo es que me cambian los horarios sin previo aviso semestre con semestre. Como tengo nombramiento de interino me dicen que los horarios dependen de las necesidades de la carrera.
- Depende si le caes bien a la jefa de carrera nunca tendrás problemas si no ya imagínate. Creo que nuestra situación como docentes lamentablemente tiene que ver con quienes están al frente de la carrera y como sea tu relación con ellas, con eso te digo todo.
- El problema laboral más fuerte es el aumento desproporcionado de horas para unos y la disminución también desproporcionada para otros, sin aviso ni razón de peso alguno. Lo único que te puedo decir es que es lamentable, que después de 15 años laborando para la UNAM, todavía dependas de los jefes de carrera para la asignación de horas.

Un problema grave es que al no tener los docentes una estabilidad laboral es difícil su identificación con el currículum, o en su defecto el compromiso con la participación en proyectos de cualquier orden dentro de la institución. Por otro lado la petición de incondicionalidad hacia las autoridades que los contratan, sin poseer los perfiles necesarios para desarrollar una práctica acorde con las necesidades de formación de los alumnos, implica el deterioro de la misma licenciatura, es decir que en lugar de impulsar la carrera se está deteriorando el nivel académico, además que el no poseer un perfil necesario para impartir materias en la licenciatura dificulta aún más que los docentes tengan nociones de lo que es el campo curricular y puedan participar en proyectos de este tipo. Al respecto, De Ibarrola: 2008, nos plantea que:

Supuestamente la institución escolar contratará a los profesores que cumplan con los requisitos que indica el plan de estudios, en particular a dos grandes rubros: su dominio del contenido a enseñar y la preparación para ello. Los ejemplos que encontramos en la educación nacional sobre el incumplimiento de esos dos requisitos básicos –por las dificultades y múltiples niveles de complejidad que entraña– son impresionantes (p.7)

Es irónico, que este sea uno de los problemas más graves por los que pasa la carrera, puesto que para todo pedagogo es conocido que los docentes para estar laborando en una institución

educativa y máxime si es de pedagogía, deben cumplir con el perfil marcado por la disciplina que se está trabajando.

En otro tenor, nos parece de suma importancia volver a recalcar, como se hizo en el apartado anterior, el tema del poder en la institución.

3.2.6 Sobre el objeto de estudio de la Pedagogía: desde lo formal y vivido

Cabe señalar que el anterior currículum no se centraba en determinar de manera tajante cuál era el objeto de estudio de la pedagogía, el actual se sustenta en la “formación” como objeto de estudio, no se deja abierta la polémica sobre si existe un objeto de estudio o varios objetos de estudio de la pedagogía, sobre si es la educación o la formación, es tajante en cuanto al fundamento de que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación y punto. Lo cual ha traído consigo un sin fin de cuestionamientos por parte de los docentes, en este sentido recuperamos algunos testimonios que nos señalan:

-
- Pude darme cuenta que la representación de la jefatura de carrera y algunos profesores también, están pugnando porque sólo se corrijan algunas cuestiones administrativas del plan pero que no se cuestione el fundamento del mismo. Por otro lado, al menos en profesores asistentes a aquel curso, no observé disposición ni preparación para debatir el **mismo fundamento**, recuerdo que en una sesión se dejó la tarea de estudiar y preparar a Gadamer para comprender desde la fuente el sentido del *bildung*. En clase los compañeros, salvo uno, no leyeron ni mostraron interés por ello. Tengo la convicción de que si no hay estudio y debate profundo, no se podrá comprender a plenitud y modificar el **fundamento** del actual plan objetivamente.
 - Algunos dicen y así lo quieren imponer, es la “formación” el objeto de estudio de la pedagogía. Los estudiantes creen ciegamente en este discurso y cuando pasan a semestres avanzados, siguen con esas ideas fijas, lo que les impide aprender y **aprehender** nuevos conocimientos.
 - Se han realizado planteamientos interesantes por parte de algunos profesores de la licenciatura, como parte de las reuniones intersemestrales de trabajo colegiado, entre ellas, reestructurar la Fundamentación del plan de estudios
-

Si nos damos cuenta la principal preocupación es el fundamento sobre el objeto de estudio de la pedagogía, el cual al parecer no fue producto de un debate colegiado sino únicamente de aquellos que elaboraron el currículum, por lo tanto se cuestiona esta perspectiva.

Por otro lado también es cuestionable que se tenga esta perspectiva como algo dado, es decir como una doctrina incuestionable y no como una perspectiva más que aporta al campo pedagógico una visión entre otras.

3.2.7 Programas sintéticos y analíticos: desde lo formal y vivido

En el Tomo I del Plan de Estudios de Pedagogía, específicamente en el rubro 3.6 denominado; Programas de las unidades de conocimiento se menciona lo siguiente:

Para asegurar el logro de los objetivos y el perfil de la propuesta de modificación, están los programas institucionales de carácter sintético, que marcan los contenidos mínimos necesarios que se pretenden abordar en cada una de las unidades de conocimiento... los programas sintéticos cobran gran importancia, pues conforman los documentos base con los que iniciará el proceso de instrumentación del proyecto y al mismo tiempo el proceso de evaluación curricular; es decir, el trabajo que los profesores realicen al elaborar y preparar su programa guía, que es la interpretación de cada maestro sobre el contenido mínimo por enseñar de acuerdo a su propia formación y experiencia docente, será un trabajo colegiado que se tiene planeado llevar a cabo antes del inicio del semestre lectivo...de tal forma que este trabajo sea el puente entre la fase de elaboración de la propuesta y la fase de instrumentación, al mismo tiempo que una primera estrategia de evaluación curricular. (p.71-72)

En esta cita se establece que antes del inicio de semestre, los docentes se deberán reunir (entendemos que por unidad de conocimiento) para elaborar de manera colegiada los programas analíticos, es decir, el programa guía que determinará el trabajo en el aula, para lo cual se toma como referente los contenidos mínimos establecidos oficialmente en el Tomo II del currículum. Si los profesores se reúnen para la elaboración de los programas, esto implica un sólo plan de curso para cada unidad de conocimiento lo cual atacaría la dispersión en la formación del pedagogo.

Considerando que los programas sintéticos son la expresión mínima de los componentes principales de un curso, tales como: identificación, tipo de curso, unidades, objetivos y contenidos, se usan con fines de difusión y una visión de conjunto. Por otra parte los programas analíticos son los encargados de exponer de manera completa y detallada los objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, evaluación del conocimiento y bibliografía, implican una expresión detallada (Urdapilleta: 2002).

Al respecto los docentes manifiestan lo siguiente:

En el proceso de evaluación curricular, hay que tomar en consideración los programas sintéticos, analíticos y vividos.

Si de entrada los profesores consideran que los programas sintéticos, analíticos y vividos deben someterse a una evaluación, quiere decir que existen problemas al respecto veamos que nos dicen:

En la práctica cotidiana, es donde salen los problemas, que tiene el plan de estudios de los que yo te podría señalar son: al inicio de semestre, muchos docentes que no se presentan a la elaboración de los planes (analíticos) de curso colegiados, se fusilan los que se elaboraron conjuntamente, como no existe una instancia que regule los planes de curso, existen varios de la misma unidad de conocimiento y no se respetan los contenidos mínimos establecidos.

En el siguiente capítulo se trabajará el aspecto referente a la participación de los docentes en la elaboración de los programas analíticos, en este apartado únicamente se abordan sus consecuencias en el currículum vivido.

La instancia administrativa se debería de encargar de regular la situación de los programas analíticos, pero al parecer el problema es que no todos los docentes se presentan a las reuniones colegiadas para su elaboración, lo que hace que varios de estos profesores recuperen el trabajo de sus compañeros para realizarlo en el aula, hasta aquí no se percibe el problema de la existencia de varios programas diferentes, pero si recuperamos otro testimonio entenderemos a qué se refiere:

A pesar, de los esfuerzos de homologación, cada programa se sigue impartiendo a partir de criterios propios o unipersonales, como no se asiste a su elaboración colegiada se elabora de manera personal, lo cual deriva en la duplicación de programas y esfuerzos que funcionan como oficiales

Sí existe un esfuerzo para que los programas llevados al aula sean los mismos para cada unidad de conocimiento, sin importar la cantidad de docentes existentes para cada una de ellas, aunque este esfuerzo no es suficiente. El problema entonces, es que los docentes que no participan en la elaboración colegiada de estos programas realizan los suyos a partir de su propia experiencia y perspectiva, y no necesariamente recuperan los contenidos mínimos oficiales y esto representa una dispersión en la formación del pedagogo y así también la transformación del currículum oficial. Es decir que en varias unidades de conocimiento los

programas llevados al aula responden a una interpretación que cada profesor realiza de los contenidos mínimos establecidos.

Ya en 1994, Díaz Barriga señalaba respecto al currículum de pedagogía vigente en ese entonces en el Colegio de Pedagogía (cabe recordar que el currículum de pedagogía de la entonces ENEP ARAGÓN se recupera del Colegio de Pedagogía):

...la práctica general del Colegio de Pedagogía es que los profesores de cada materia elaboran su programa específico para el curso que imparten. Si bien esta práctica tiene el efecto de dispersar la formación que se promueve en el plan de estudio...responde con mayor fidelidad a lo que el profesor considera que puede ser trabajado en un semestre escolar. La propuesta del contenido en este caso no es elaborada por diversos especialistas; es el mismo docente quien la construye. De esta manera podemos suponer que existe una mayor vinculación entre la propuesta de organización del contenido y los temas que se abordan en un curso.

Lo que podemos ver, a través de esta cita, es que este problema de que cada docente elabora su programa de curso es una práctica recurrente en el currículum anterior, y que se sigue realizando en el actual. El problema, anteriormente, era que había tantos programas de curso para una misma materia como docentes, situación que se vuelve a presentar en la actualidad.

Ahora bien, cuando nuestro autor manifiesta que cuando los docentes son los que elaboran su propio programa podemos suponer la existencia de una mayor vinculación entre lo que se planea con lo que se revisa en el aula, también será necesario considerar lo que plantea un docente:

En ocasiones, te dicen los alumnos que las lecturas que tienes contempladas en la antología o que les pides, las están revisando en otra unidad de conocimiento, siendo que tú te tomaste el tiempo para trabajar dichas lecturas y cambiarlas semestre con semestre en conjunto con otros compañeros. No sé si esta situación, es porque hay maestros que se fusilan las lecturas de otros compañeros o porque no se revisan los programas sintéticos en general.

La cuestión es que algunos docentes no elaboran su plan de curso colegiado y además se “fusilan” el programa y utilizan la bibliografía en unidades de conocimiento diferentes para las que fueron propuestas. Lo cual quiere decir entonces que existe una repetición de bibliografía sin importar las unidades de conocimiento.

3.2.8 Contenidos repetidos en las unidades de conocimiento: desde lo formal y vivido

Los programas sintéticos de cada unidad de conocimiento se encuentran en el Tomo II del plan de estudios, en donde están organizados por línea eje, cada programa está estructurado tomando en consideración los siguientes elementos: Nombre de la unidad de conocimiento, línea eje a la que pertenece, fase de formación, carácter, semestre, clave, horas por semana, créditos, propósito básico, contenidos mínimos, modalidad didáctica, metodología de enseñanza sugerida y bibliografía general. Dentro de las categorías generadoras se desprendió la subcategoría que hace alusión a la repetición de contenidos, según los docentes:

En efecto, los hay, lo cual es inconcebible. **Ningún plan de estudios académicamente serio y consistente puede presentar una situación semejante.** Es necesario revisar esta problemática cuanto antes, pero la verdad no se me ocurre como solucionarla. Quizás el trabajo colegiado permita alguna solución, pero creo que el problema de fondo es más profundo, porque está relacionado con la constitución de la pedagogía como disciplina pero sobre todo, con el poco rigor que en este sentido observan los pedagogos hacia su propia disciplina.

Otro manifiesta:

Esto es claro, que es una tarea que nos debe de preocupar a los docentes y participar en el análisis de este punto en las reuniones intersemestrales

Otro más señala:

Creo que este es un problema que se presenta desde el plan de estudios anterior, se supone que con este se iba a resolver el problema, pero revisando los contenidos de las líneas eje volvemos a encontrarlo.

En estos testimonios se reconoce que dentro de las diversas unidades de conocimiento existe una repetición de contenidos y que además es un problema que se debe resolver. Ya en el apartado anterior se había señalado la existencia de varios programas para una sola unidad de conocimiento, la repetición de bibliografía y ahora encontramos la repetición de contenidos, pero también nos dicen los docentes que esto no es un problema nuevo, que es un problema que se viene arrastrando desde el currículum anterior. Veamos a que se refieren:

En el análisis realizado por Díaz Barriga, en 1994, sobre “El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura”, nos plantea: “La falta de precisión sobre algunos contenidos mínimos en el plan de estudios, aunada a la práctica de los docentes de efectuar la propuesta de contenidos a tratar en cada semestre, ocasiona que algunos temas sea

repetidos en algunas asignaturas, frente a la ausencia de otros temas en la formación del profesional de la educación”(p; 50). Y si por otro lado revisamos el Tomo I del plan de estudios de pedagogía actual, en la metodología en el punto de Evaluación curricular: principales resultados, se manifiesta que: uno de los principales problemas detectados en esta fase es: “La repetición de contenidos es constante en todas las áreas” (p; 23).

Entonces nos damos cuenta que el problema de la repetición de contenidos es de vieja data, que no se ha podido erradicar y que hay docentes para los cuales el problema existe y hay que resolverlo. Una de las alternativas es el trabajo colegiado, es decir la participación de los profesores en el análisis y solución de dicha problemática, además de que también se propone el espacio: reuniones intersemestrales.

Hay quienes responsabilizan a los mismos docentes de esta situación, veamos lo que nos dice un testimonio:

Aquí considero que efectivamente hay contenidos repetidos en muchas de las unidades de conocimiento, debido a que el profesorado de la carrera en general, responde a sus propias inquietudes y necesidades, muchas veces desmeritando lo que otros profesores han trabajado y por lo tanto negándolo y otras veces por un profundo desconocimiento de otras formas de pensar, quizá en el menor de los casos, por la flojera intelectual o desvalorización del trabajo docente.

Los docentes que no participan en la elaboración de los programas analíticos, difícilmente se percatan de los contenidos trabajados en colectivo, de tal manera que si ellos imparten dos unidades de conocimiento de la misma línea eje y desconocen el conjunto del currículum, es fácil caer en la repetición, ya que una de las actividades del colectivo es ir cuidando la lógica, continuidad y secuencia de los contenidos abordados en toda la línea.

Otros además responsabilizan al plan de estudios:

Claro que existen y no sólo en la práctica, sino también en el plan de estudios, basta revisar el tomo II y nos daremos cuenta de que existe.

Sin embargo no para todos existe este problema:

Realmente en lo que respecta a la línea de formación sociopedagógica no encuentro contenidos repetidos, más bien hace falta trabajar con mayor profundidad el tipo de enfoque que debe privar en cada unidad.

Algunos están indecisos:

Me imagino que si los hay, esto es provocado por la fragmentación del plan de estudios.

Creo que si existen, para lo cual insisto se debe de evaluar el plan de estudios.

Por eso hay que evaluar el currículum.

Responsabilidad de una o de otra instancia, de que existe o no el problema en todas las líneas que conforman el plan de estudios, de que hay docentes que no se han percatado del problema, pero suponen que a partir de la evaluación curricular se podría ventilar dicho problema, nos lleva a pensar que el elemento principal de esta investigación: la participación de los docentes en espacios curriculares se vuelve a presentar.

En síntesis estos elementos nos brindan un primer acercamiento a las posibilidades de evaluación participativa, recuperando lo formar y lo vivido del currículum.

Por otro lado, si por lo formal entendemos lo que Gimeno (1991) nos menciona como el currículum preescrito, el currículum que está legitimando el tipo de sujeto que se va a formar, este currículum está concretizado en la Licenciatura en Pedagogía en dos tomos, o sea dos documentos que desglosan la racionalidad con la cual se pretende formar este profesional llamado pedagogo.

Entendemos por currículum formal a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica (Casarini: 1999; pp. 7 y 8).

Lo vivido es la realidad existente en torno a este currículum. "la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula" (Casarini: 1999; pp. 8).

El currículum no es sólo un proyecto sino también un proceso de realización práctica, de ejecución de lo planificado. Este momento que se produce cotidianamente en la práctica de la enseñanza y que determina la formación del estudiante es identificado con el nombre de currículum vivido. (Sanz; 2004; 16)

En los elementos anteriores, que se desprenden de los testimonios de los docentes, nos podemos dar cuenta que están presentes los aspectos señalados: lo formal y lo vivido. Los niveles no se contraponen sino se complementan, por lo tanto la evaluación que se haga de uno de los niveles repercutirá en el otro. Ya desde los planteamientos de Hilda Taba (1962), se manifestaba que dentro de la escuela todo se puede evaluar respecto al currículum. Lo importante es saber qué del todo y además el cómo y desde dónde teórica y metodológicamente, además cualquier proyecto nos va a exigir una serie de actividades para el logro de las metas, y sobre todo tiempos, en qué tiempo se va a realizar la evaluación. Así mismo es determinante que, si bien se precisa en los testimonios de los docentes, la perspectiva participativa, habrá que establecer niveles de participación para todos los actores, sino corremos el riesgo de caer en una situación caótica.

Por otro lado, Díaz, nos menciona que:

Es prácticamente imposible efectuar una evaluación curricular total, pues las relaciones de un plan de estudios son históricas y tienen una conformación múltiple. He presenciado casos en que se realiza una evaluación final del plan de estudios, a partir de sus egresados. Las generaciones que en ese momento se encuentran cursando las partes intermedias o iniciales del plan, ya no están desarrollando las actividades a las que se refiere en tal evaluación. De esta manera, es necesario que toda actividad de evaluación establezca sus propios límites y a la vez, determine con la mayor precisión que aspectos del currículo se está evaluando; por ejemplo: conformación interna del plan, ordenamiento del contenido. Prácticas pedagógicas en las que se desarrolla, tipo de formación que se promueve en el estudiante, sector que hace la evaluación (docentes, alumnos, administradores, expertos) etc. Por ello, en la práctica, la determinación del objeto por evaluar opera más bien en el plano de lo posible que en el de lo necesario. (Díaz: 1995; 79)

De lo cual podemos deducir que es posible establecer niveles no sólo de participación sino también de los objetos de evaluación. No querer evaluar todo al mismo tiempo, sino por etapas y por diferentes actores sociales según su interés y perfil profesional.

3.3 A manera de cierre y de articulación

La evaluación curricular, desde una perspectiva participativa en la cual se tome en cuenta lo formal y lo vivido, es la exigencia más frecuente en los testimonios de los docentes de la licenciatura en pedagogía.

Docentes con más de 20 años de experiencia dentro de la licenciatura y otros con menos de 20, comparten expectativas, en torno a la necesidad de evaluar el currículum, desde la perspectiva participativa, desde el plano de lo formal y lo vivido. Pero sobre todo es importante resaltar que a pesar de sus condiciones laborales o de formación hay disposición para participar.

Es importante saber qué piensan los docentes respecto de su participación en espacios curriculares, en este caso dentro de la evaluación curricular, pero más interesante resulta conocer cómo significan el acto de participación en estos espacios, para lo cual retomamos nuevamente algunos testimonios:

Considero que la participación docente es fundamental para esta tarea, bajo criterios de organización y participación democráticas, consensuadas, y autorreguladas por mecanismos propuestos y avalados por los propios integrantes.

Observamos que, no sólo se trata de participar por participar, sino que se debe de realizar esta actividad de manera organizada y coordinada. La organización debe estar en manos de los participantes en dicho proceso.

Otro manifiesta:

De manera razonada...en mi experiencia, la participación de los profesores puede convertirse en un caos **si no hay un líder inteligente y capaz** de coordinar las acciones. Se debe tener claro qué es lo que se les demanda a los profesores, pues las más de las veces el coordinador de las acciones no sabe lo que quiere. La participación colegiada atinada depende entonces de la capacidad de organización del líder.

Aquí, el señalamiento esta dado en el sentido de la existencia de un líder que coordine las acciones a desarrollar por los docentes, bajo las directrices de lo que pretenda que éstos realicen, lo cual nos lleva a pensar en una participación limitada a lo que el líder pretenda desarrollar.

Otro más señala:

Es fundamental, la participación docente, pues es necesario que para que exista un real consenso entre profesores y una participación conjunta, deben no sólo expresar su opinión, sino entrar en un análisis, reflexión y debate de ideas, conceptos, teorías, diseños y de experiencias, pues es a partir de la práctica cotidiana donde realmente se puede ir evaluando...

En este testimonio se prioriza una noción de participación docente en la evaluación curricular, al plantearla como un espacio de análisis, reflexión y debate de elementos con los cuales el docente tiene contacto en su práctica cotidiana.

Por otro lado la idea de concebir a la evaluación como un proceso participativo significa modificar la concepción tradicionalista, en la que eran los especialistas en el campo curricular, los que realizaban esta labor. Los docentes asumen la responsabilidad de hacer de manera colaborativa esta tarea, entendiendo además a la evaluación como un acto de investigación, el cual coadyuvará a resignificar no sólo las prácticas académicas o la formación de los docentes, sino también a la misma institución.

La evaluación como responsabilidad compartida en esencia consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo (Carr y Kemmis: 1988), esto conduce a percibir a la evaluación como un acto público en donde los participantes deben de compartir la responsabilidad del acto educativo. (Carrillo: 1996)

Así también, la evaluación participativa permite recuperar todos aquellos aspectos cotidianos que están viviendo (currículum vivido) los diversos actores, ponerlos en tela de juicio, analizar si éstos se contraponen o se corresponden a lo establecido en el currículum oficial. Decíamos anteriormente, recuperando a Jurjo Torres (2007) que el cuerpo docente está formado por mujeres y hombres con formas de ver la vida diferente, desde diferentes aristas y perspectivas, pues en este caso ésa es una gran ventaja, puesto que enriquecerán el análisis y reflexión que realicen sobre la evaluación curricular, desde lo formal y vivido, y si a esto sumamos las perspectivas de los otros actores, nos permite concebir a la evaluación como un acto de negociación, en donde se tomarán las mejores decisiones para transformar el currículum.

O como plantea Gimeno (1988), “cambiar requiere no sólo convicciones intelectuales, sino cambios en actitudes personales, en forma de ser, formas de actuar y esos esquemas prácticos son muy resistentes al cambio; entonces, es perfectamente explicable que un profesional reciba un discurso intelectual y después reproduzca otra práctica diferente, y no olvidéis que educar es relacionarse personalmente, y yo de la noche a la mañana no puedo cambiar mi

forma de ser y, entonces, me parece que son totalmente lógicas esas cosas que detectáis. Los cambios curriculares conducen a cambios de la práctica, cuando los sistemas están muy estabilizados” (p; 13)

Es decir, para que todos los docentes interioricen los cambios que se esperan de ellos en un currículum que demanda su participación tendrá que pasar un buen tiempo.

IV. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE Y LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO

4.1 Reuniones de trabajo colegiado

4.2 Elaboración de programas analíticos de forma colegiada

4.3 Unidades de conocimiento articuladoras

4.4 Unidades de Conocimiento optativas

4.5 A manera de cierre y articulación

Desde las últimas décadas del siglo pasado hasta la actualidad se le ha dado una importancia a la participación docente en el desarrollo del currículum dentro de la educación superior. Se plantea la urgencia de promover la participación de los diversos sectores que conforman la escuela en la toma de decisiones en torno a los cambios curriculares que demanda la sociedad.

Entre los actores involucrados notamos que el docente es una figura de suma importancia ya que es quien vive de cerca la problemática curricular de la escuela, es el que realiza o no los planes de acción, quien promueve la visión institucional o la dificulta, en fin que todos estos aspectos lo identifican como pieza clave para el desarrollo de las instituciones educativas. Por lo cual es de suma importancia que el docente participe en las instituciones educativas de manera permanente mediante su intervención en la toma de decisiones que sobre el currículum se realizan.

En nuestro país se ha señalado como parte básica de la reforma educativa el promover el trabajo colegiado y la integración de grupos académicos que participen activamente en la toma de decisiones y en la elaboración de proyectos académicos que beneficien a la universidad, como una forma de romper los esquemas verticales de organización.¹

¹ El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. Avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio

Esta preocupación, por la participación de los docentes, dentro de la gestión educativa está presente en varios documentos de carácter oficial como por ejemplo:

- La Modernización del país en todos sus órdenes requiere que, en un marco de participación y de respeto la sociedad aporte a la educación superior, mediante mecanismos de concertación y apoyo, contribuciones de recursos humanos, planta productiva, inversiones y acciones solidarias, que hagan factible la consolidación de las instituciones y la atención de la demanda con servicios de calidad. **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Capítulo 7. Educación Superior. (p; 78)**
- La calidad de los procesos educativos y de sus resultados depende en alto grado de las cualidades y de la capacidad del personal académico, de su nivel de compromiso y de su participación en las tareas institucionales, así como de las condiciones de trabajo que permitan el desempeño de sus tareas en forma adecuada. Para ello se plantea...promover la organización de academias o colegios de personal académico por áreas de conocimiento o disciplinas, para el análisis de problemas y la coordinación de actividades docentes y de investigación. **Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES Para la Modernización de la Educación Superior. (Abril de 1989). (p; 25)**

Dicha preocupación también está presente en el currículum de pedagogía 2003, en donde se plantea lo siguiente:

...el trabajo que los profesores realicen al elaborar y preparar su programa guía...será un trabajo colegiado que se tiene planeado llevar antes del inicio del semestre lectivo. (p.72)...abrir espacios para conformar un mecanismo amplio y coherente que genere procesos de investigación participativa...asimismo se sugiere recuperar el trabajo en Academia con cada línea eje...proyectos desde, con y para los docentes.

Ante dicho panorama, la intención de este capítulo es analizar desde la voz de los docentes, cómo se está llevando a cabo esta tarea de participación dentro de la fase de instrumentación curricular.

4.1 Reuniones de trabajo colegiado

La estructura del currículum de la Licenciatura en Pedagogía está organizada en los siguientes elementos:

educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época, consecuente con las metas y los planteamientos que acompañan al moderno discurso de la reforma: calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización (Torres: 2000; 1).

Fases de formación: consideradas como las etapas por las que atraviesa el proceso de formación profesional de los alumnos:

Básica: Espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la Pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica. Las unidades de conocimiento que estructuran esta fase de formación permiten que los alumnos se identifiquen con las múltiples dimensiones que constituyen el objeto de estudio, ya sea desde lo social, lo histórico, lo filosófico, lo económico, etc. Abarca del 1° al 5° semestre, con un total de 28 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas, de las cuales el alumno tendrá que cursar 6 para poder cubrir los créditos de esta fase (ver anexo 6)

Desarrollo profesional: Espacio curricular en donde se pretende relacionar la formación académica con la práctica profesional, a través del reconocimiento de espacios de intervención pedagógica que posibiliten la integración de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales adquiridos en la fase de formación básica. Abarca del 6° al 8° semestre, con un total de 11 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas, de las cuales el alumno tendrá que cursar 10 para cubrir créditos.

Líneas eje de articulación: Consideradas como perspectivas de acercamiento, análisis y problematización del estudio de la realidad pedagógica, abiertas a las aportaciones provenientes de diversos campos. Las líneas eje son: Pedagógica-Didáctica, Histórico filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación pedagógica y Formación integral para la titulación.

Unidades de conocimiento: Éstas se concentran en los contenidos indispensables para estudiar lo pedagógico a detalle. En lugar de ponderar la idea de materia o asignatura, se optó por la idea de unidades de conocimiento.

Ahora bien, cuando a los docentes se les convoca a reuniones de trabajo colegiado, por parte de la Jefatura de Carrera, éstas se organizan o por línea eje de articulación o por unidades de conocimiento, depende del trabajo que se quiera realizar. Cabe señalar que dichas reuniones se realizan únicamente cuando las convoca la Jefatura de Carrera.

Al respecto, Hargreaves (1998), plantea:

En condiciones de colegialidad artificial, las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento y lugar...la colegialidad artificial está reglamentada por la administración, no es espontánea a partir de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos...obliga a actuar juntos, en situaciones impuestas de apoyo de los compañeros, enseñanza en equipo y planificación cooperativa...la obligación puede ser directa o indirecta; en este último caso, la imposición se efectuará en relación con las promesas de promoción a los cumplidores o con veladas amenazas de no apoyar a los profesores que se inclinen a favor de otros proyectos...se exige o persuade a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros...se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Cuando las relaciones de trabajo conjunto de los profesores consisten, por ejemplo, en sesiones de apoyo de los compañeros, reuniones de planificación cooperativa en el tiempo de preparación...pretenden asegurar la cooperación por obligación... está diseñada para que sus resultados sean previsibles y a veces nefastos...constituye una simulación administrativa (p; 221,222)

En este sentido, presentamos algunos testimonios de los docentes, quienes nos mencionan:

El trabajo colegiado se realiza por exigencia de la Jefatura de Carrera y no por la necesidad de trabajo académicamente aceptado entre los docentes que imparten las mismas unidades de conocimiento, y sin la existencia de un seguimiento intersemestral.

En este testimonio encontramos que el trabajo que se pretende realizar de manera colegiada responde más a las exigencias administrativas que a las necesidades de los docentes, por otro lado se manifiesta la carencia de mecanismos para darle un seguimiento al trabajo colegiado, es decir, si realmente los resultados son benéficos para la carrera o no. Y entonces, como anteriormente nos manejó Hargreaves (1998), se está dando una colegialidad artificial, así también cuando nos manifiestan los docentes que:

La constante falta de quórum en el trabajo colegiado se ve reflejada en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y de bibliografía.

En este testimonio se nos está hablando ya de las consecuencias que tiene el que los docentes, a pesar de ser convocados por la Jefatura de Carrera, no asisten a dichas reuniones a realizar las tareas de planeación de programas. El problema que se nos presenta ahora es la inasistencia a las reuniones de trabajo colegiado, pero **¿por qué no asisten los docentes a dichas reuniones?** Veamos qué nos dicen los profesores:

La asistencia de docentes a las reuniones de trabajo colegiado es un poco frustrante ya que casi siempre somos los mismos, casi nunca llegamos a 30 siendo que somos más de 100.

Otro manifiesta:

Esto está en función de la inestabilidad laboral. Los maestros tienen que trabajar en otros lados y no pueden asistir. Además parece que las ideas vertidas en dichas reuniones no se toman en cuenta, por lo que hay gran decepción y ganas de no asistir. No se resuelve nada.

Otro más:

A veces es imposible asistir, pues en las horas en que se cita a reunión, muchas veces, los profesores nos encontramos trabajando en otro lugar. Además en numerosas ocasiones nos damos cuenta que asistir a veces no tiene sentido, pues a pesar de que se plantean problemáticas y nosotros expresamos inconformidades, y sugerimos soluciones... ¡no pasa nada! ... da la impresión de que da lo mismo ir o no ir. Así mismo es bastante tedioso escuchar durante horas una cantidad insoportable de discursos sin sentido, es decir de lo que coloquialmente se conoce como “rollos”. Y finalmente por el vergonzoso salario que recibimos ¿quién puede comprometerse a dejar sus otros trabajos para ir a juntas inútiles?

Es de llamar la atención la inasistencia que se presenta en las reuniones de trabajo colegiado, pero por otro lado los docentes dan su punto de vista en cuanto a esta situación, que se puede resumir en la falta de estabilidad laboral, a los profesores no se les puede obligar a asistir a estas reuniones cuando no se realizan en sus horas laborales dentro de la institución. No hay compromiso por el trabajo colegiado, justificado esto por la precaria situación laboral. Por otro lado el pensar que estas reuniones no son trascendentales para su labor en la escuela puesto que los académicos sienten que no se toman en cuenta sus inconformidades, sugerencias y hasta soluciones a las situaciones tratadas en ellas.

Reforzamos lo anterior con algunos otros comentarios de los docentes sobre las reuniones de trabajo colegiado:

Para empezar casi siempre que me dicen de ellas lo hacen en la misma semana, cosa que como trabajo en otra institución no da tiempo para pedir los permisos correspondientes, pero si cuando tengo tiempo asisto el problema es que luego me pregunto para qué? Si siempre son los mismos maestros los que asisten y siempre es lo mismo hablan y hablan de lo mismo y los mismos.

Siempre que puedo asisto, lo malo es cuando los horarios no me lo permiten, ya que trabajo en una secundaria y no siempre me dan permiso. Si fueran el día y horario de nuestras clases yo creo que asistiríamos la mayoría

Para mí, me es imposible asistir la mayoría de las veces, por cuestiones de trabajo en otra institución. Cuando lo hago sólo es para ponerme de acuerdo con algunos compañeros para vernos posteriormente, si es que vamos a modificar o enriquecer el programa del curso.

Prefiero no asistir, y no es por falta de interés, sino por falta de tiempo por las horas que tengo (que son pocas) no me puedo dar el lujo de faltar a mi otro trabajo, y cuando tengo tiempo lo pienso ya que me resulta estéril asistir si siempre es lo mismo.

Lo que se realiza en las reuniones, lo puedes realizar fuera de ellas, no es indispensable que asistas para elaborar o cambiar los programa de las unidades de conocimiento.

En síntesis, nos damos cuenta que aunque la preocupación porque los docentes de una institución trabajen de manera colegiada esté planteada, no sólo en las reformas educativas como parte de políticas que atraviesan a la educación superior, sino también dentro del currículum, esto no es garantía de que se lleva a cabo en la realidad. Existen impedimentos, que laceran las posibilidades de trabajo colegiado en las instituciones de educación superior y la más importante es la situación laboral. El tiempo del cual disponen los docentes para las labores extracurriculares se restringe al tiempo que les permite su “otro” trabajo. En la FES-Aragón UNAM, la mayoría de los docentes son de asignatura e interinos, por lo cual es imposible que se lleve a efecto un trabajo colegiado bajo estas circunstancias.

Ahora bien, si a lo anterior le sumamos la poca credibilidad que los docentes tienen de estas reuniones, el panorama se vuelve cada vez más complicado. O como plantea Anderson (2002) los educadores están cada vez menos dispuestos a invertir tiempo en esquemas de participación que no consideran auténticos.

4.2 Elaboración de programas analíticos de forma colegiada

Como mencionamos anteriormente, a nivel oficial en el currículum prescrito se manifiesta que los programas analíticos se deben trabajar de manera colegiada, antes de iniciar el semestre lectivo. Debe haber un trabajo colectivo entre los docentes para la toma de decisiones sobre la instrumentación de dichos programas en el aula.

Al respecto, fue necesario volver a preguntarles a los docentes (ver anexo 7) sobre las actividades realizadas en estas reuniones, a lo que nos mencionaron lo siguiente:

Depende del momento, ya que cuando inició el plan de estudios se trataba de tomar acuerdos sobre los objetivos, los contenidos y las formas de evaluación, así como de la relación con la unidad de conociendo integradora, sin embargo el sentido de lo colegiado se fue perdiendo poco a poco. Yo recuerdo dos experiencias, la primera de ellas con la unidad de conocimiento de Temas Selectos de Historia de la Educación, revisando el programa sintético nos percatamos de que de temas selectos no tenía casi nada, de que la perspectiva histórica era muy pobre y de manera colegiada empezamos a elaborar el

programa. Esto a partir de analizar entre nosotros que se debía trabajar en esta unidad de conocimiento, fue muy difícil integrar los contenidos oficiales mínimos pero finalmente a partir del trabajo colegiado lo logramos, integramos algunos otros contenidos, cambiamos el orden, propusimos bibliografía etc. En cuanto a las unidades de conocimiento de la línea de investigación, respecto a las unidades de investigación pedagógica y la de epistemología y pedagogía nos dimos cuenta de que no había lógica entre los contenidos, por lo que decidimos invertir el orden de estas unidades. Yo creo que para poder evaluar qué está pasando con el trabajo colegiado, basta darse una vuelta a las fotocopadoras en donde los alumnos adquieren las antologías para las unidades de conocimiento, en donde se adquiere el paquete didáctico o antología de fulano de tal, y no de la unidad de conocimiento tal. Lo que quiere decir que no se respetan acuerdos sino que pareciera ser que cada docente tiene su propia antología. Y si a esto le agregamos la movilidad e improvisación de docentes dentro de la carrera. Entonces la pregunta es ¿en dónde quedó el trabajo colegiado? Yo creo que no hay trabajo colegiado, que al principio se intentó, pero que hoy se cae en la simulación e improvisación.

Para esta profesora, al principio de la instrumentación del currículum se dio un intento por trabajar en colegiado², pero esto se fue diluyendo poco a poco, se fue perdiendo el sentido. Pero además el resultado de esta acción se ve corroborado por los productos, que son las antologías o paquetes didácticos, que elaboran los docentes sobre las lecturas que los alumnos deben leer durante el semestre. Si en las fotocopadoras cercanas a la escuela, en donde los alumnos adquieren el material de cada una de las unidades de conocimiento, lo primero que les preguntan es ¿la antología de qué maestro? Y no ¿de qué unidad de conocimiento?, como menciona la profesora, no existe una antología por unidad sino por profesor que imparte dicha unidad, lo cual nos lleva a cuestionar si realmente se llevan a efecto los acuerdos o es únicamente una simulación. Por otro lado, cuando la profesora nos manifiesta sus experiencias, en donde la característica principal es el diálogo, el análisis y la reflexión sobre por qué, qué, cómo y cuándo trabajar en el aula lo planeado, podemos apreciar que esto se demerita cuando algunos docentes llevan a las aulas bibliografía no condensada por el colectivo y que tal vez no corresponda a la lógica de los contenidos.

Otro testimonio señala:

Quando se implementó el plan de estudios, las primeras ocasiones que me tocó participar lo que hacíamos era, revisión de contenidos, en cuanto a vigencia y secuencia, es decir con la relación vertical y horizontal que guardan los contenidos en el plan de estudios, por otro lado si son acordes al perfil y objetivos del plan de estudios, revisamos los

² La validez de un programa se da en la medida en que éste representa los intereses reales del docente, avalados éstos, por los acuerdos académicos existentes entre sus colegas, es decir, un programa tiene mayor valor en la medida en que responde a los intereses de un equipo colegiado de trabajo.

objetivos del programa y la bibliografía (se actualiza si es necesario). Realizamos una propuesta de evaluación y de estrategias de aprendizaje. Ahora lo que hacemos antes de modificar es, se discute y consensa, y el compromiso es que los acuerdos se lleven a cabo durante el semestre. Por otro lado, se hace una propuesta sobre el paquete didáctico de la unidad de conocimiento sobre las lecturas básicas y las complementarias, en caso de que las lecturas del semestre anterior todavía sean vigentes no se cambian, todo es consensuado.

De nueva cuenta, encontramos una remembranza a las primeras experiencias de trabajo colegiado para la elaboración de los programas analíticos, en las cuales se aprecia que el trabajo colegiado no sólo tiene que ver con la unidad de conocimiento a trabajar, sino con elementos más amplios, como objetivos y perfil profesional del pedagogo que se desea formar, así mismo se cuidó en esas primeras experiencias, la interacción tanto vertical como horizontal que guarda un plan de estudios.³ El trabajo desarrollado cuida que exista un consenso en los acuerdos a los que se llega. Un elemento nuevo en este testimonio es que la antología de lecturas para los estudiantes contempla no sólo lecturas básicas sino también complementarias.

Otro testimonio nos plantea:

Prácticamente te puedo decir, que yo me he encargado de elaborar los programas correspondientes a las unidades de conocimiento que imparto, te voy a decir por qué (no es presunción) me presento con mi propuesta, llega sólo un compañero, presento mi trabajo y espero que él presente el suyo y me doy cuenta que no trae nada, me dice: -el tuyo está muy bien, yo creo que podemos trabajarlo de esa manera- , sólo hizo alguna propuesta de bibliografía. En el segundo caso, paso exactamente lo mismo con otra unidad de conocimiento, aquí la compañera me hizo llegar por correo su propuesta de bibliografía. En ambos casos yo hice la redacción de todo el programa: carátula, presentación, objetivo del programa, momentos didácticos, una pequeña introducción del momento, el objetivo de cada momento su contenido y por ultimo metodología, estrategias, formas de evaluación y bibliografía. Para ser sincera esa actitud de los compañeros de dejo un mal sabor de boca, por lo tanto para el siguiente semestre lo que hice fue proponer toda la bibliografía y poner sólo mi nombre en el programa, ¿quién lo elaboró? yo. No se vale hacer todo el trabajo para que otros digan que se elaboró de manera colegiada.

Aquí podemos apreciar una situación totalmente contrastante con las anteriores, para la profesora jamás existió la posibilidad de trabajar de manera colegiada, para empezar el hecho

³ “Los contenidos a estructurar en el seno de un curso están condicionados y adquiere validez por su contexto curricular, están de antemano seleccionados y recortados por el planteamiento general del currículo. Igualmente los objetivos de cada curso deben derivarse también de los objetivos generales del plan de estudios. Es fundamental no perder de vista esta perspectiva, pues su olvido llevaría a la situación de los planes tradicionales que obtienen sus resultados a partir de la suma de un conjunto de experiencias y enfoques divergentes. (Furlán, A; 1989; 67)

de que únicamente se presentara una sola persona a “trabajar” con ella, siendo que de cada unidad de conocimiento son mínimo cinco grupos, y tres o cuatro docentes por otro lado, el hecho de no presentarse a la reunión con una propuesta (parece una constante en estas reuniones, el presentarse a ellas ya con una propuesta de trabajo) impide el trabajo colegiado. Podemos decir entonces que, a partir de cómo se presentan las situaciones en nuestro ejemplo, la colaboración puede degenerar hacia una práctica cómoda y complaciente.

Otros testimonios plantean:

A estas alturas todos los programas ya están elaborados, lo que hacemos es reunirnos y ponernos de acuerdo si se le van a realizar algunos cambios (por lo regular ya no se hacen, o cada quien lo hace de manera personal) en cuanto a nuevas lecturas, el orden de los contenidos y en ocasiones integrar algún otro contenido para enriquecer el programa, siempre y que se respeten los contenidos mínimos

Cada docente, (de los que nos presentamos) trae consigo su propuesta, la plantea, y llegamos a acuerdos para modificar el programa. En caso de que nadie proponga cambios pues se respeta el programa que se elaboró en semestres pasados

Hoy en día ya no nos reunimos para elaborar el programa, puesto que este se elaboró en semestres anteriores. Cuando llega a ver reuniones para reelaborar los programas casi no asiste nadie.

En estos testimonios se aprecia que después de que ya se elaboraron todos los programas de las diferentes unidades de conocimiento del currículum, lo que resta hacer en las llamadas reuniones de trabajo colegiado es modificar dichos programas, pero que este trabajo ya es esporádico y poco concurrido.

La reunión sirve para ver qué docentes vamos a impartir la misma unidad de conocimiento, a partir de ahí nos ponemos de acuerdo para ver qué día y en qué lugar nos podemos reunir, que cada quien lleve su propuesta y los materiales que deseamos cambiar o integrar a la antología para la materia. Por lo regular somos dos o tres quienes nos reunimos para realizar los cambios y a veces sólo asiste algún despistado.

En las reuniones que se organizaban para elaborar los programas, por lo regular nos presentábamos muy pocos compañeros, se nos informaba quienes impartiríamos la misma unidad de conocimiento, aunque casi siempre éramos los mismos (los que asistíamos a las reuniones y los que íbamos a impartir la materia) nos poníamos de acuerdo para reunirnos en otra ocasión con la propuesta y lecturas (ya fuera para elaborarlo o modificarlo a partir de las experiencias en otros semestres).

Impera la poca asistencia a estas reuniones y además se pone de manifiesto la escasa convocatoria de las autoridades para la realización de estos eventos. O como plantea

Hargreaves (1998) el trabajo de los docentes está cayendo cada vez más en la rutina, en una rutina que tiene muy poco que ver con el trabajo colegiado, en donde los profesores se dedican más bien a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas o a planificar unidades de estudio sobre la marcha, sin reflexionar sobre el valor, objetivo y consecuencias sobre lo que hacen o sin cuestionar las prácticas, perspectivas y supuestos básicos de los demás.

4.3 Unidades de conocimiento articuladoras

Las unidades de conocimiento integradoras están contempladas dentro del plan de estudios en el rubro de prácticas escolares como:

“La forma de organizar los nuevos proyectos de prácticas escolares y los ya existentes es mediante la determinación de una unidad de conocimiento por semestre, que funja como articuladora de los objetivos generales de las demás unidades del semestre. En este sentido, podrá haber más de un proyecto de prácticas por semestre, de acuerdo con las necesidades generadas al interior de las aulas.

Los docentes encargados de las unidades integradoras tendrán la responsabilidad de reunirse con los catedráticos del semestre correspondiente, antes de iniciar el mismo, con la finalidad de determinar qué proyectos de prácticas escolares se recuperarán, si se retoman los ya existentes⁴ o en su caso se generan nuevos. Asimismo se reunirán al término del semestre con la finalidad de evaluar los proyectos. Las Unidades de Conocimiento Integradoras son: 1er semestre; Teoría Pedagógica I, 2º semestre; Teoría Pedagógica II, 3er semestre; Formación y Práctica Pedagógica, 4º semestre; Teoría Curricular y del 5º a 8º semestre; Talleres de Apoyo a la Titulación”. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I. p. 67, 68)

Lo anterior es todo lo que se plantea en el Tomo I del plan de Estudios sobre las llamadas unidades de conocimiento integradoras, los docentes no dicen al respecto:

Además de que estas unidades no se justifican suficientemente en el plan escrito, en la práctica no han funcionado y sólo sirvieron para otorgar horas prácticas a algunos docentes que no hicieron responsablemente su trabajo, necesitamos ponernos a trabajar entre los docentes sobre el sentido de las unidades articuladoras

Otro testimonio manifiesta:

El plan de estudios menciona dichas unidades de conocimiento articuladoras, pero no explica en qué consisten, ni como (operativamente) deben cumplir su función. El

⁴ Los proyectos existentes son: Psicopedagógico, Educación para Todos, Educación y Desarrollo Comunitario, Investigación Educativa, Asesoría pedagógica, Vinculación con Instituciones y Empresas, y Cultura y Educación. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I. p. 67, 68)

término “unidad articuladora” no parece ser más que un concepto vacío que no designa nada real, sino únicamente forma parte de uno de esos extraños discursos sin sentido que suelen usar los pedagogos.

Lo explico: no es una mala idea, sólo que no indica **CÓMO SE PUEDEN ARTICULAR** contenidos, temáticas, tópicos, etc., en la realidad. En las reuniones académicas se ha dicho incluso que en esas unidades articuladoras los alumnos deberían obtener un producto de aprendizaje (un trabajo escrito) el cual deberían presentar como trabajo final en las otras unidades de conocimiento en que estuvieran inscritos, para poder ser evaluados en todas ellas con ese único trabajo. Esto es totalmente absurdo porque se presupone entonces que los estudiantes **YA SABEN ARTICULAR CONOCIMIENTOS** o contenidos (mínimamente), pues Ésa es la expectativa de los docentes. Pero **¡los docentes tampoco tienen claro como realizar esa articulación!...** además, los criterios de evaluación de los profesores son muy diversos, pues dependen de su experiencia, formación profesional, contextos de trabajo en que se desenvuelven, perspectivas teóricas, etc., de tal forma que sería casi imposible calificar a un estudiante con un sólo trabajo en varias unidades de conocimiento.

En pocas palabras, si no se define **operativamente** (bajo la perspectiva de su propio referente teórico, si es que lo tiene) en qué consisten dichas U.C. articuladoras, simplemente **NO TENDRÁ SENTIDO INCLUIRLAS O CONSIDERARLAS** como un elemento serio del plan de estudios. Ahora quien tendría que realizar este trabajo somos los docentes en trabajo colegiado y no los que hicieron el plan de estudios, que ya demostraron que no tienen claro qué son y qué sentido tienen las unidades articuladoras.

Otros plantean:

Unidades de Conocimiento Articuladoras: en este caso hasta ahora nadie sabe con exactitud qué significa y cómo opera una unidad articuladora. Es decir, hace falta mayor información y acercamiento de los profesores para situar las condiciones de posibilidad de éste y otros conceptos.

No sé que sean en realidad, nunca han funcionado, si lees el plan de estudios hay confusión en ¿qué son? Cómo deben de funcionar? Y ¿quiénes son los responsables de ellas?

En el plan de estudios se manifiesta que las unidades de conocimiento articuladoras tendrán la tarea de articular los objetivos generales de las demás unidades de conocimiento, respecto a las prácticas escolares que se van a recuperar en el semestre, no se menciona la articulación de contenidos específicos de las unidades de conocimiento, sin embargo en los testimonios nunca se hace referencia a las prácticas escolares que vendrían a ser el eje de la articulación de los objetivos. Por otro lado, habría que señalar que la explicación sobre cómo se articularían esos objetivos es nula y deja mucho que decir.

Al respecto de que la evaluación de los aprendizajes deberá ser un producto en donde el alumno pueda integrar los conocimientos de las diversas unidades de conocimiento que está

cursando es una interpretación que hacen los docentes de las unidades integradoras puesto que dentro del plan de estudios nunca se señala tal cosa. Como señala Gimeno (1991) una cosa es el currículum prescrito y otra es la interpretación que hacen los docentes de éste.

Dentro de los testimonios recuperados se señala también que las carencias respecto a la concepción, explicación y sentido de las unidades de conocimiento deberán ser retrabajadas por los mismos docentes de manera colegiada, involucrarlos en esta labor, puesto que son ellos los que a final de cuentas viven la situación en las aulas.

No cumplen la función para lo que fueron pensadas, con el propósito de abatir el desarrollo de contenidos y prácticas aisladas, dentro de las primeras reuniones de trabajo colegiado se planteó la necesidad de reconsiderar su papel dentro del plan de estudio, o trabajar sobre su concepción y sentido para la formación de los alumnos, pero de cara a los docentes, con esto quiero decir que somos los docentes los involucrados primero en su concepción curricular y segundo en encontrarle el sentido.

Sin embargo, parece que estos buenos deseos de retrabajar las unidades de conocimiento integradoras ya quedo en el olvido, puesto que hoy ya no se habla de ellas, ni hay intentos de llevarlas a la práctica

No sé cuáles son, ya se me olvidó, será porque en las reuniones de profesores también ya se olvidaron, ya no se hace mención de ellas como al principio.

No sé donde quedaron ni cómo funcionan.

Las unidades de conocimiento integradoras hicieron ruido al principio, hoy en día ya nadie habla de ellas, ya no se intenta recuperarlas.

Sé que existen porque están dentro del tomo del plan de estudios pero no te sé decir si se llevan a cabo o no, ni cómo funcionan, menos el por qué se llaman articuladoras.

La verdad llegué a leer sobre su existencia en el plan de estudios, pero en la realidad no sé cómo funcionan.

Pero entonces, si ya no se habla de las unidades de conocimiento articuladoras, si ya desaparecieron totalmente del discurso cotidiano de docentes y autoridades, ¿por qué siguen presentándose como una sombra en los testimonios de algunos? Probablemente porque es una cuestión no resuelta y que todavía está presente en algunos docentes.

4.4 Unidades de conocimiento optativas

En el capítulo anterior ya tocamos este punto referido a las unidades de conocimiento optativas como parte de la evaluación curricular, en este apartado manejaremos desde los docentes la posibilidad de su participación dentro de éstas.

Para empezar los docentes manifiestan que las unidades de conocimiento optativas⁵ son muy pocas:

En la pregunta está la respuesta. No hay opciones.

En el plan de estudios Tomo I se determina que a partir del tercer semestre y hasta el quinto, los alumnos tendrán que cursar en la fase de formación básica 6 materias optativas de 15 que existen. Una por línea eje de articulación⁶ (ver anexo 6) para cada semestre. En la fase de formación profesional, que va de quinto semestre a octavo, los alumnos tienen que cursar 10 optativas de 15 existentes, también una por línea eje de articulación. En total los alumnos tienen que cursar 16 materias optativas de 30 existentes.

Los alumnos tienen que cursar el 53% de las unidades de conocimiento optativas. Por ejemplo si para tercer semestre existen cinco materias optativas, los alumnos tienen que cursar dos, eligen dos de cinco, para quinto y sexto eligen tres de cinco y para octavo eligen cuatro de cinco. El margen de elección es limitado.

Recuperando un testimonio, nos plantea que:

Hacen falta muchas materias optativas, pues realmente el estudiante no tiene mucho de dónde elegir. Los elaboradores del plan cayeron en un **absurdo inaceptable** al reducir las optativas, en tiempos (como son los actuales) en los que la apertura, flexibilidad, contactos y acercamientos entre las diversas disciplinas son muy demandados. Querían hacer un plan diferente pero lo que lograron fue elaborar un plan rígido y reduccionista. No consideraron que el surgimiento de nuevos conocimientos en estos tiempos es muy acelerado, incluso su vigencia es muy corta. Hacen falta unidades de conocimiento optativas para cubrir las nuevas necesidades que van surgiendo, actualizar dichas necesidades y sobre todo, modernizar los puntos de vista al respecto, para lo cual es necesario recuperar la experiencia de muchos compañeros docentes que están desempeñando prácticas profesionales emergentes.

⁵ Estas unidades son consideradas de apoyo a la formación y al mismo tiempo permiten que sea el estudiante quien elija aquellas que considere más adecuadas para complementar su formación básica de acuerdo con sus propias necesidades e intereses. (Plan de Estudios de Pedagogía. P. 66)

⁶ Pedagógico-didáctica, Histórico filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, e investigación pedagógica.

Los estudiantes no tienen mucho de dónde elegir, volvemos a escuchar lo mismo que en el testimonio anterior, sin embargo en este comentario se justifica el por qué debe haber más posibilidades de elección para los alumnos, y esta justificación se realiza en torno a las necesidades de una sociedad tan cambiante como la que estamos viviendo en la actualidad, en la cual la construcción de nuevos conocimientos es muy acelerada y por ende las necesidades sociales también, por lo tanto la formación profesional de los pedagogos debe responder a esas demandas y necesidades sociales, apunta el comentario la apertura de unidades de conocimiento optativas que respondan a los cambios sociales generados por la vertiginosa carrera que está llevando a cabo la generación de conocimientos. Por otro lado también encontramos la propuesta para que se generen las unidades de conocimiento optativas que respondan a las demandas sociales, y ésta apunta a recuperar las experiencias docentes en prácticas emergentes.

Las unidades de conocimiento optativas (pocas, no cubren los requerimientos de formación que demandan los alumnos)

La demanda de nuevas opciones de formación por parte de los alumnos se convierte en preocupación de los docentes para la apertura de nuevas opciones.

En este mismo tenor, otro testimonio apunta hacia la apertura de optativas, pero con base en la elaboración de un estudio de necesidades de formación de los alumnos y de las carencias que han sido detectadas en el plan de estudios:

Hay que abrir más para que los alumnos tengan mayor opción para elegir, pero ojo esto bajo un estudio de necesidades de formación de los alumnos y de carencias del plan de estudios, no por capricho de alguien, además esta tarea la podemos realizar los docentes por línea eje, proponer una cierta cantidad de unidades de conocimiento optativas a partir de las carencias que hemos detectado en el currículum y las necesidades de formación de los alumnos.

Además, encontramos también la necesidad de que las propuestas para la apertura de más unidades de conocimiento optativas sea por parte de los docentes, organizados en líneas eje de articulación.

Son muy pocas opciones las que tienen los alumnos, me parece que para poder aumentarlas se necesita invitar a participar a los docentes y a los alumnos sobre todo para establecer criterios, temáticas actuales, contenidos en fin.

Aquí podemos ver que no sólo es solicitada la presencia de los docentes para elaborar propuestas de unidades de conocimiento optativas, sino también la presencia de los alumnos para establecer criterio, temáticas y contenidos docentes y alumnos unidos para elaborar propuestas de unidades de conocimiento optativas.

Esta situación se ha discutido en reuniones de trabajo con los docentes y se ha llegado a la conclusión de que los contenidos de las U.C.O tienen que ser revisados y reestructurados con su participación, además de generar nuevas propuestas de optativas que son muy necesarias.

Además de decirnos que el tema de las unidades de conocimiento optativas ya ha sido abierto dentro de las reuniones de trabajo con los docentes, también nos vuelve a reiterar la necesidad de generar nuevas optativas.

4.5 A manera de cierre y articulación

Según Mingorance (2001) el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los profesores se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan, el autor presenta tres dimensiones del aprendizaje de los grupos de trabajo profesional:

- Primero, la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- Segundo, la necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece consciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.
- Tercero, el papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es el diálogo y la discusión.

Sin embargo, en el caso analizado pareciera ser que los docentes no cuentan con un proyecto común que despierte su interés por trabajar juntos, de alcanzar los resultados que ellos esperan, sino que el trabajo conjunto que realizan lo hacen para cumplir con un requisito

administrativo, por obligación más que por convicción. Los resultados de este trabajo responden a las exigencias de “otros” y no para sí mismos.

Desde el momento en que las reuniones de trabajo colegiado son impuestas, son regladas y aparentemente obligatorias se genera una colegialidad artificial como menciona Hargreaves (1998) en donde la reflexión, el diálogo, el debate y el análisis son mínimos. La unión de esfuerzos por parte de los docentes para solucionar los problemas que aquejan a la licenciatura son escasos.

Por otro lado, pareciera que autoridades y docentes se entienden cuando se habla de reuniones de trabajo colegiado, ambas partes entran al juego de la simulación, pues pensemos que las autoridades convocan a dichas reuniones como obligatorio, algunos docentes por el sólo hecho de ser convocados de manera obligatoria, como un acto de resistencia no se presentan, algunos otros no asisten tampoco por laborar en otros lugares, otros más asisten, pero sin una propuesta de trabajo para discutirla con sus colegas y para terminar hay otros que realmente aprovechan ese tiempo para dialogar y acordar el programa analítico con su respectivo paquete didáctico. Encontramos una gran variedad de respuestas ante una situación educativa, por parte de los docentes, una gran diversidad de formas de enfrentar una situación. Pareciera que se entienden estos grupos, en apariencia, pero a partir de los testimonios nos podemos dar cuenta que hay docentes convencidos de que esos espacios no son de trabajo colegiado, no son espacios de diálogo, de debate, de formación de análisis y reflexión que les permitan un crecimiento y desarrollo óptimo de su práctica. Las reuniones de trabajo colegiado se convierten en muchos casos en espacios de simulación y rutina que deterioran cada vez más las prácticas educativas de la institución.

La mayor parte de las reuniones de trabajo colegiado se realizan para que los docentes elaboren sus planes de trabajo, sin embargo también recordemos que en el primer capítulo se señalaba que en los últimos intersemestrales se les ha convocado a los docentes a reuniones de trabajo colegiado, para realizar actividades de evaluación curricular, en donde a partir del trabajo por líneas eje han llegado a productos interesantes y dignos de ser comentados, el problema es qué se hace con esos productos, quién los maneja; veámos que son cooptados por el Comité de Carrera, y que finalmente los docentes sólo proveen información valiosa y

producto del diálogo, (entre quienes asisten, ya que el problema de inasistencia se sigue presentando) análisis y reflexión, para que otros le den un uso y manejo ignorado a la larga por los docentes.

En otro tenor, también encontramos cierto interés por parte de los docentes en proponer alternativas para la apertura de nuevas unidades de conocimiento optativas, amén de las condiciones laborales en las que se encuentran, sin embargo no hay iniciativa para organizarse y plantear éstas, lo que hace que sólo quede en buenas intenciones.

V. PROPUESTAS ACADÉMICAS PARA LA PARTICIPACIÓN DOCENTE

5.1 Estrategias de participación docente para la evaluación curricular

5.2 Formación docente en base a las necesidades de los profesores.

5.3 A manera de cierre y articulación

En capítulos anteriores hemos planteado, a partir de los testimonios de los profesores, que la participación en espacios curriculares es verdaderamente difícil, por muchas situaciones, entre las cuales sobresalen: la situación laboral de los docentes, su formación, su disposición las condiciones materiales de la institución, entre otras. Sin embargo hay testimonios que nos hacen pensar que a pesar de los impedimentos que atraviesan la participación de los docentes en ámbitos curriculares hay expectativas en ellos respecto a su desempeño. En este capítulo daremos cuenta precisamente de esas expectativas en cuanto a la disposición que hay en algunos docentes por mejorar no sólo sus prácticas dentro del aula sino del currículum que rige a éstas.

Las propuestas emanadas de algunos actores que componen la planta docente de la carrera de Pedagogía, representan el sentir de mujeres y hombres que, comprometidos con su labor como formadores, levantan la voz para manifestar la esperanza de ser mejores profesionistas a partir de recorrer un camino que les permita redimensionar su papel social dentro de la institución y del país mismo. Encontramos a docentes que asumen su papel como actores históricos, con disposición de transformar su realidad, una realidad con la cual no están conformes, con la cual no comulgan porque no se sienten parte de ésta, con la cual no se identifican por no haber participado dentro de su construcción.

5.1 Estrategias de participación docente para la evaluación curricular

En este momento (2009) de la implementación del currículum de pedagogía y a 6 años de su puesta en marcha, la Jefatura de Carrera ha desarrollado una serie de medidas para su

evaluación (ver capítulo I), dentro de estas estrategias se ha intentado hacer que los docentes participen, sin embargo sus aportaciones han sido limitadas sólo a proporcionar información sobre los problemas que los profesores han detectado o vivido al respecto. Por otro lado, a partir de los testimonios de los profesores encontramos que existe en ellos una gran preocupación por participar dentro de la evaluación curricular. En este sentido nos proporcionaron desde su punto de vista varias propuestas para que se fomente la participación docente para la realización de la evaluación curricular.

Testimonio

Creación y consolidación de mecanismos de evaluación participativa por líneas eje de conocimiento, en donde el representante de la línea genere mecanismos de participación y los docentes que quieran y puedan se comprometan a participar.

Como se señaló en el primer capítulo de esta investigación el Comité de Carrera está formado por un representante de los docentes de cada una de las líneas de articulación en las que se encuentra organizado el currículum de pedagogía (ver anexo 6), además de la Jefa de carrera y la secretaria técnica de ésta.

Los representantes de los docentes en el Comité de Carrera son elegidos a partir de una votación que se lleva entre todos los profesores de cada una de las líneas de formación que conforman el currículum, pero además los representantes son profesores que aceptan su responsabilidad dentro del comité.

En este caso el testimonio nos plantea la necesidad de que desde el representante de la línea se generen y consoliden los mecanismos de participación para realizar la evaluación curricular. Por otro lado es bien sabido que no todos los docentes están dispuestos a participar, en este caso sólo se está planteando la participación para aquéllos que así lo deseen.

Vemos como a partir de lo que dicen los docentes se les da un voto de confianza a los representantes para que sean ellos los que generen mecanismos para invitar a la participación de todos los profesores, a la creación de un proyecto de evaluación participativa

Otro testimonio señala:

Sí se puede propiciar la participación de los docentes, en proyectos curriculares, todo depende del liderazgo académico del jefe de carrera y del Comité de Carrera.

Otro señala:

...es muy importante el liderazgo académico, en la medida que oriente y dé líneas de trabajo, que se tenga un plan de trabajo que esté orientado a favorecer el desarrollo de la carrera...

En estos testimonios se habla de liderazgo académico, tanto del jefe como del Comité de Carrera para poder propiciar la participación de los docentes en proyectos curriculares para beneficio de la licenciatura. Es decir que tanto el jefe de carrera como el comité de la misma tendrían que asumir la responsabilidad e iniciativa de generar mecanismos para que los profesores participen en los diversos espacios curriculares. Así mismo se plantea que son los líderes académicos los responsables de realizar un plan de trabajo cuyo objetivo sería el de marcar el sendero y la orientación del desarrollo de un trabajo colectivo encaminado a mejorar la carrera.

Ahora bien estrategias pueden haber muchas, en este caso los docentes apuntan hacia:

Por otro lado los docentes no tenemos la formación necesaria que demanda realizar evaluación curricular, para lo cual se nos debería preparar para ello.

Un primer mecanismo para promover la participación de los docentes en la evaluación curricular sería en este caso formar a los profesores dentro de este ámbito. Este elemento ya había sido señalado en el cuarto capítulo de esta investigación y vuelve a manifestarse en las propuestas que hacen los profesores para generar la participación en un proyecto de evaluación curricular participativa. Elemento que, como mecanismo para generar la participación, resulta importante ya que si a los profesores se les forma en la evaluación curricular tendrán quizás más disposición para participar en estas tareas. Es decir se trata de generar espacios de formación docente que permitan reducir las resistencias que algunos profesores tienen para participar en proyectos como el de evaluación curricular, espacios de formación centrados en la participación y en la reflexión académica, donde prevalezca el trabajo colegiado centrado en el diálogo, la crítica y autocrítica y se tienda a la búsqueda creativa de soluciones académicas fundamentadas.

Como lo señala Ferry (1990) se debe destacar la idea de la participación como una estrategia que involucre en la problemática académica real de las instituciones a los profesores. En este caso la participación deberá tomar como sustento a la evaluación curricular como un recurso que permita obtener información significativa que dé la pauta para la realización de modificaciones a la práctica cotidiana de los docentes, pero por otro lado modificaciones institucionales para entender el papel de los profesores dentro del currículum.

Otro testimonio nos plantea:

Sería bueno que en lugar de esos cursos sin sentido que se abren en los intersemestrales, se nos brindara la formación necesaria para realizar un proyecto de evaluación curricular.

En el primer capítulo se manifestó que los cursos que se les brindan a los docentes para su formación carecen de un sentido claro de lo que se pretende formar, es decir, no hay un proyecto claro que determine hacia dónde y sobre qué formar a los profesores, lo que se les proporciona son cursos sobre una gran variedad de temas a los que no se les encuentra sentido. En este testimonio vemos que la temática de los cursos no toma en cuenta las necesidades de formación de los docentes relacionadas con la evaluación curricular.

Por otro lado, vemos que los docentes nos señalan los espacios intersemestrales para la participación en cursos que les brinden elementos para realizar la evaluación curricular tan necesaria en este momento.

Dice otro testimonio:

Que nos organicemos todos para hacer la evaluación curricular, que es muy necesaria.

Si estos espacios son utilizados para impartir una serie de cursos (ver cap. I) de diferentes temáticas, por qué no, cursos sobre evaluación curricular, y sobre todo como propuestas de los representantes de los docentes ante el Comité de Carrera, una vez consensuados con los profesores a los cuales representan.

Otro elemento importante del testimonio recuperado es el de la organización, pero no una que venga del exterior, sino una organización de la base y para la base de docentes, que aunque no

se menciona cómo sí se dice claramente para qué. La evaluación curricular se considera muy necesaria y como pretexto para la unión de los docentes.

Otra estrategia que apuntan los docentes para generar participación es:

Realizar eventos académicos de interés docente

Otro señala:

Se propone un evento académico sobre investigación pedagógica con conferencias, foros, que nos permitan afianzar los ejes más importantes en el área de la investigación con la finalidad de participar en un proyecto de evaluación curricular

En el primer testimonio se apunta de manera general y sin especificar sobre la realización de eventos académicos de interés docente, sabemos por experiencia que siempre que se realizan éstos (que son mínimos) son organizados por la Jefatura de Carrera y sin tomar en cuenta a los profesores en cuanto a temáticas de su interés ni mucho menos a la posibilidad de que sean ellos los que organicen dichos eventos.

En el segundo testimonio ya encontramos la temática concreta que demandan los docentes y el tipo de evento académico a realizar, nos hablan de foros y conferencias sobre investigación, así también apuntan al para qué de su realización, es decir tener más elementos para participar en la elaboración de un proyecto de evaluación curricular.

En ambos casos la demanda es construir espacios de formación como una estrategia para generar la participación de los docentes en la evaluación del currículum vigente. Es decir, que a partir del último testimonio la evaluación curricular es considerada como una actividad que requiere una formación en investigación.

Sin embargo, también señalan los docentes lo difícil que es generar su participación dentro de los diversos espacios curriculares.

Testimonio:

Si se puede, pero hay que reconocer que hay condiciones laborales que lo impiden, si se tienen sólo algunas horas de trabajo aula, no se puede participar, esto impide que se pueda generar una estrategia de participación.

En la primera parte de este testimonio encontramos la preocupación que ya en el capítulo tercero habíamos señalado, y que es la cuestión laboral de los docentes, si sólo cuentan con horas para dar clases es casi imposible que accedan a participar fuera de sus horarios de aula, y sobre todo cuando ya habíamos señalado que la mayoría de los docentes son de asignatura e interinos.

Al respecto nos señala otro testimonio:

Se puede propiciar la participación docente, pero habría que tomar en consideración, me parece, por un lado las condiciones laborales de los docentes, la mayoría de la planta docente en pedagogía son de asignatura, sería muy importante considerar una carga horarica que sea asignada para la participación, para el desarrollo de proyectos académicos participativos. Ampliar el banco de horas para la participación en proyectos académicos necesarios para el desarrollo de la carrera, por ejemplo en este momento lo más necesario sería la participación en un proyecto de evaluación curricular.

Encontramos reiteradamente como un impedimento para llevar a cabo la participación de los docentes la situación laboral de éstos, así también se abre la posibilidad de que este problema se resuelva con brindarles a los profesores horas exclusivas para la participación en proyectos de interés colectivo, en este caso de evaluación curricular. De tal forma que los catedráticos que admitieran trabajar estas horas se comprometieran con los proyectos. Aunque esta posibilidad estaría en manos de las autoridades, sería una buena estrategia para ir conformando poco a poco los llamados cuerpos colegiados como lo señala el siguiente testimonio:

Una estrategia para generar y fomentar la participación de los docentes es la formación de cuerpos colegiados.

Los cuerpos colegiados son considerados hoy en día como una de las fortalezas de cualquier universidad, en donde la participación de los docentes es lo más importante para el desarrollo de la institución, son órganos colegiados de planeación, evaluación y decisión académicas en donde el diálogo, la tolerancia y la pluralidad son los elementos primordiales para llegar a acuerdos que beneficien a la carrera en este caso. Es decir formar cuerpos colegiados implica dotar de vida académica a la institución, fomentar la participación para un bien común.

Las academias son las instancias en donde los cuerpos colegiados se reúnen para discutir y analizar los problemas cotidianos de la escuela, con miras a re-significar el trabajo educativo

de una institución escolar. Se puede considerar como un todo unitario susceptible, por lo tanto, de ser estudiado, su quehacer cotidiano puede ser descrito y/o sometido a juicios de valor.

Consideramos así que la tarea principal de estos grupos colegiados es la de vigilar y evidenciar todos aquellos elementos o circunstancias que deterioran la imagen de cualquier proyecto educativo de la institución.

Las nuevas políticas educativas son contundentes en manifestar la necesidad de que las instituciones de nivel superior deben de crear cuerpos colegiados, recordemos por ejemplo los acuerdos de Tampico de la ANUIES (ver cap. I). En estos acuerdos se recomienda la creación de comités y subcomités de carrera, los cuales tienen como función evaluar los planes de estudio y establecer nuevas estrategias para crear otros cuerpos colegiados si fuera necesario.

El trabajo en las academias se debe desarrollar por diversos docentes, los cuales generalmente tienen historias de formación distintas y trayectorias académicas diferentes y con diversos contextos de trabajo profesional, que son elementos que enriquecen la academia desde diferentes perspectivas. Por lo tanto el trabajo colegiado o colaborativo debe ser el sustento de este espacio académico.

Ferry: 1990, a través de su propuesta denominada “enfoque situacional”, resignifica la importancia del trabajo colegiado o colaborativo en las academias. Este autor destaca la necesidad de que el docente tenga un espacio que le permita obtener nuevas lecturas de la forma en que ejerce su práctica educativa y las problemáticas con las que él está implicado.

La creación de estos espacios académicos tiene como finalidad fomentar en los profesores la idea de que la academia es un espacio que enriquecerá su formación. “Se busca poner en escena la interacción del docente con sus demás colegas, lo cual lo llevará a palpar las múltiples dimensiones de lo vivido y sus componentes individuales y colectivos”. Ferry: 1977: 23)

El fomentar en la academia, una formación basada en el enfoque situacional implica que el docente tenga una experiencia formativa desde un espacio de conflicto donde los profesores re-valoren la necesidad de trabajar colegiadamente en la construcción de un proyecto –en este

caso de evaluación curricular– académico autónomo, que les de identidad a ellos y a la institución.

Esta perspectiva en consecuencia proporciona a los docentes una nueva realidad formativa que estimula nuevas actitudes ante el conocimiento y un mayor compromiso con la tarea educativa. Esta forma de trabajo conduce a que los profesores estén en disposición de “...movilizar su energía para afrontar nuevas situaciones, explorar, emprender, llevar a cabo nuevas estrategias o bien, hacer emerger nuevos deseos para enfrentar la cotidianidad de la práctica educativa”. Ferry: 1977: 72)

Desde esta perspectiva, saldría sobrando la formación docente con base en cursos que demandan los profesores, ya que la formación estaría en función de las necesidades de los proyectos que se desarrollan en los colectivos y dentro de ellos, con base en realidades concretas.

5.1.1 Formación docente con base en las necesidades de los profesores

Anteriormente, en varias ocasiones hemos tratado el tema de la formación docente, sin embargo vuelve a ser reiterativo como propuesta para generar la participación de los profesores en espacios curriculares. Habíamos señalado que en la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón se carece de un proyecto de formación docente, que la formación que se les proporciona a los profesores de la licenciatura se encuentra dispersa en cursos de temáticas variadas y que además son propuestos por la Jefatura de la Licenciatura sin consultar en ningún momento a los profesores. En este apartado desarrollaremos la formación docente como propuesta para la participación, tomando como referente la voz de los catedráticos. Formación que sea desde y para los profesores, que se tome en cuenta las necesidades de los mismos y desde los mismos. En este sentido el primer testimonio que recuperamos nos señala:

Necesitamos la formación de un comité compuesto por los mismos docentes, que se dé a la tarea de indagar las necesidades de formación de todos los profesores que conforman la carrera y en función de esa indagación se realice un proyecto de formación docente.

Formar un comité que este compuesto por los mismos docentes de la carrera, quién o quiénes lo formarán no lo dicen, sin embargo recordemos que ya anteriormente habíamos señalado que el Comité de Carrera está formado por representantes de los profesores de cada una de las

líneas que forman el currículum de pedagogía, estos representantes son elegidos por los docentes, en una reunión convocada para tal efecto por la Jefatura de Carrera, (cabe señalar que muchos de los docentes no asisten a dichas reuniones y por lo tanto algunos ignoran quiénes están en el comité representándolos, o en su defecto cuáles son las tareas de dicho comité) al parecer aquí se está hablando de otro comité o en su defecto al ignorar las tareas de éste proponen la creación de otro exclusivamente para que se realice una indagatoria sobre las necesidades de formación.

Una de las tareas del Comité de Carrera es realizar actividades para la evaluación del plan de estudios, entre éstas correspondería realizar lo señalado en el testimonio sobre el indagar las necesidades de formación docente, pero al parecer no las hacen, puesto que los docentes plantean que es imperativo llevarlo a cabo. Por otro lado puede ser que los docentes no confíen en las labores del Comité de Carrera y pretendan la formación de uno exclusivamente para hacer la detección de necesidades de formación para posteriormente realizar un proyecto de formación. Llama la atención, que en el testimonio no se comprometan, es decir ¿quién? o ¿quiénes lo formarían? No hay un compromiso para la integración de un comité ni con la elaboración de un proyecto de formación docente.

Otro de los testimonios apunta hacia:

Es necesario diseñar e implementar un programa de formación docente considerando un análisis de las necesidades de formación, esto de acuerdo con el plan de estudios y con los avances disciplinarios.

En el Tomo I del Plan de Estudios de Pedagogía, específicamente en el punto 4.4, denominado FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE, se señala lo siguiente:

“Como parte de las acciones para instrumentar la propuesta de modificación se promovió la realización de un proyecto de investigación que indagara sobre las características formativas de la planta docente, como base para la orientación e instrumentación de estrategias que respondieran a las necesidades de formación de los académicos vinculados a los requerimientos de la propuesta de modificación.

Los resultados del estudio (Los docentes de pedagogía y los Concursos de oposición en la ENEP-Aragón. Diagnóstico preliminar), aunados a los fundamentos y propósitos del proyecto de modificación del Plan de Estudios, conforman el marco del que se derivó la propuesta de formación y actualización docente, denominada Formación de Formadores en el Campo Pedagógico, con la intención primordial de abrir espacios que posibiliten a

los profesores analizar y evaluar su práctica profesional: la docencia. Es decir, propiciar un proceso de formación y actualización en lo disciplinar y educativo que permita tanto el reconocimiento e identificación con la propuesta de modificación del plan de estudios, así como la transformación de su práctica docente a través de una preparación teórica, metodológica e instrumental que contemple los fenómenos que se dan en el aula, la institución y la sociedad”. (p. 87-88)

En el testimonio señalado podemos darnos cuenta que para los docentes es importante implementar un programa de formación a partir de una detección de necesidades tomando en consideración tanto el plan de estudios como el avance de la disciplina, en este caso de la pedagogía, pero por otro lado es una tarea que, como nos podemos dar cuenta, ya se realizó según está estipulado en el Plan de Estudios de la Licenciatura, éste nos marca que se hizo una investigación sobre las necesidades de formación de los docentes en cuanto a los requerimientos del nuevo plan. Dicha investigación no se quedó únicamente en un diagnóstico para saber cuáles eran las necesidades de formación del profesorado en función de la instrumentación del nuevo plan de estudios, sino que se diseñó una propuesta de formación docente llamada “Formación de formadores en el campo pedagógico”, el problema es que nunca se llegó a instrumentar dicha propuesta.

Ahora bien, dicha propuesta no se concibió como una serie de cursos dispersos, sino que se planteó como un diplomado diseñado por docentes y para docentes de la licenciatura. En este diplomado se pretendía:

“Generar espacios que permitan a los docentes de la licenciatura crear una cultura académica compartida, a través de:

- El análisis de su práctica cotidiana, como objeto de estudio multideterminado, que requiere ser definido para establecer nuevas formas de acercamiento a los problemas del aula y lograr la identificación con el plan de estudios;
- Consolidar líneas de investigación educativa dentro de la carrera, que permitan la comprensión los contextos en que se desarrollan sus prácticas, así como la profundización de los conocimientos teóricos propios de la disciplina, desde los cuales proponga estrategias de intervención acordes a las situaciones específicas y necesidades de los sujetos con los que trabaja;
- Potenciar su desarrollo profesional, como formador de formadores (al interior de la carrera y de la escuela en primer lugar), desde donde dé cuenta de la resignificación de su práctica cotidiana;
- Fortalecer su actualización y formación a través de intercambios con otras instituciones de educación superior, dentro y fuera del país, reconocidas por su producción de punta en materia educativa pedagógica.” (p. 88,89)

Como nos podemos dar cuenta, a través de los propósitos del diplomado se trasciende el nivel de formar a los docentes para la identificación con el plan de estudios y en la disciplina pedagógica, se pretende crear una cultura académica compartida, para lo cual se propuso el análisis de la práctica cotidiana, la consolidación de líneas de investigación al interior de la carrera, potenciar el desarrollo profesional de los profesores y los intercambios con otras instituciones tanto a nivel nacional como internacional para fortalecer la formación, sin embargo fue una propuesta que se quedó en el diseño únicamente y que por razones desconocidas para muchos docentes nunca se llegó a instrumentar.

Dicha propuesta está acorde con otro testimonio que menciona:

Es necesario un programa de formación docente creado, promovido e impartido por los mismos profesores de la carrera, que nos permita confrontarnos, acceder a niveles de la polémica y el diálogo diferenciado entre colegas.

A lo que menciona el Plan de Estudios:

“Por lo tanto hablar de formación de formadores en donde se involucre a los docentes... implica establecer y consolidar espacios colegiados que generen el compromiso de crear una cultura académica en donde el docente de pedagogía se reconozca como un profesional de la formación”. (p. 88)

Ya antes habíamos señalado que los cuerpos colegiados generan espacio de diálogo y confrontación entre colegas, que su riqueza consiste en la pluralidad de experiencias y formas de pensar, pero sobre todo en el respeto a éstas. Es de esta manera que con dicha propuesta de formación docente se persigue el establecimiento y la consolidación de espacios colegiados.

En nuestro último testimonio de este apartado se nos menciona:

...también es muy importante la cuestión de la formación de los docentes, tomar en consideración el perfil de los docentes, la experiencia laboral, la formación de los docentes en estos procesos, y crear la conciencia de la importancia que tienen, la generación de proyectos de carácter participativo. Que no sean desde una perspectiva vertical de arriba hacia abajo. Es decir, crear a través de la formación docente una conciencia de la importancia de los proyectos participativos, escuchar la voz de los docentes, sus propuestas en un proyecto participativo. Conformación de un programa de formación docente desde y para los docentes.

Encontramos que la propuesta de formación docente denominada “Formación de formadores en el campo pedagógico” cuenta con todos estos atributos que se mencionan en el testimonio:

se parte de tomar en cuenta las necesidades de formación de los profesores a través de sus experiencias y su perfil, que es una propuesta que emana de los docentes y para los docentes, que pretende crear conciencia de las bondades del trabajo colegiado, pero que a final de cuentas sólo fue eso, una propuesta y nada más.

Algo que llama la atención es que en el mismo plan de estudios exista una propuesta de formación acorde a lo que señalan o proponen los docentes, lo cual podría tomarse como un desconocimiento de la planta de profesores sobre el mismo plan ¿no sería mejor recuperar la propuesta que señala el plan de estudios y actualizarla en función de los cambios que se han realizado desde su diseño hasta ahora? Si hay una gran inquietud por participar en lo que se requiere en este momento, que es la evaluación curricular, ¿por qué entonces no se empieza por conocer a fondo el plan de estudios? Son interrogantes que se abren en este momento y tal vez no se resuelvan en esta investigación.

5.2 A manera de cierre y articulación

Las propuestas académicas para la participación docente partieron de la inquietud de analizar desde los mismos catedráticos, qué hacer para que se genere la participación de ellos en proyectos curriculares que coadyuvaran a mejorar la licenciatura de pedagogía en general y en específico su práctica docente.

Las propuestas que los académicos plantean giran alrededor de dos elementos: crear estrategias para que los profesores se involucren en la evaluación curricular y generar un proyecto de formación docente con base en sus necesidades, tanto disciplinarias como del currículum.

Como nos podemos dar cuenta las propuestas están relacionadas de manera estrecha, ya que en ambas encontramos la formación como eje central, pero una formación colegiada, vinculada al plan de estudios, pero también emerge la situación laboral de los docentes, como determinante para que se pueda participar en proyectos curriculares que mejoren la realidad académica de los docentes y en general mejoren la licenciatura de Pedagogía.

La situación laboral decíamos es determinante para la participación de los catedráticos en grupos colegiados, puesto que se requiere de tiempo y espacios para reunirse con los

compañeros para determinar sobre qué se trabajará, para organizar el trabajo, para plantear metas, para determinar niveles de participación, en fin que el trabajo colegiado requiere de tiempos de dedicación y compromiso, y si los profesores no son remunerados para la realización de estas actividades será muy difícil que se lleguen a cristalizar aun si existe disposición por parte de los integrantes de la planta docente de la Licenciatura en pedagogía.

Como plantea Anderson (2002) Hablar de la participación auténtica es preguntar quién participa, en qué áreas y en qué condiciones; también participación para qué y con qué fin. Con respecto a la primera pregunta, la participación es auténtica si incluye representantes de grupos de interés relevantes y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas. (p. 152-153). En este sentido, consideramos que la participación requiere de un trabajo y una organización ardua, en el que las autoridades deben ser flexibles con la determinación de horas para el cumplimiento de esta labor.

Por otro lado, amén de la situación laboral, vemos que el eje articulador de las propuestas apunta a la formación. Una propuesta que destaca la formación de los docentes como búsqueda de estrategias teórico metodológicas que ayuden a superar sus deficiencias a través de sugerir la realización de un proyecto de formación, desde y para los docentes. Un proyecto que responda a las necesidades de la disciplina pedagógica y a los requerimientos del actual currículum. Una formación basada en el trabajo colegiado, en el que los docentes asuman el protagonismo de sus acciones, es decir, en el que los académicos sean agentes de su propio desarrollo, respetando la individualidad de cada uno, en donde se aprenda de la experiencia y la reflexión compartida, en donde la institución de trabajo se convierta también en un espacio de aprendizaje y reconceptualización de su práctica. En donde constantemente se reinterpreten valores, creencias, conocimientos y se negocien y renegocien significados en función de hechos concretos.

VI. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO CURRICULAR

6.1 El desarrollo curricular y la participación docente.

6.2 Evaluación curricular, unidades de conocimiento y propuestas académicas: ejes de articulación para la participación docente.

6.3 A manera de cierre y articulación

La participación docente en el desarrollo del currículum: el caso de la licenciatura de Pedagogía-FES Aragón-UNAM, título de esta investigación, representa el punto de vista de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía sobre los procesos de participación que ellos han tenido en el desarrollo del currículum. En este caso, desde una perspectiva holística e integradora, consideramos el desarrollo del currículum como aquellas pautas que se siguen para su evaluación, diseño e implementación. Es decir, se refiere a la posibilidad y necesidad de su estructuración o reestructuración e implementación.

Es así que el desarrollo curricular se nos revela como un verdadero escenario, en donde se pueden dar las condiciones necesarias para la participación del profesorado en la evaluación, diseño e implementación del currículum.

Este apartado tiene la intención de realizar una integración de los elementos trabajados en los tres capítulos anteriores, con la finalidad de presentar una visión totalizadora de los puntos de vista de los docentes respecto a su participación en el desarrollo curricular.

5.1 El desarrollo curricular y la participación docente

La aportación de Stenhouse (1984) al estudio del currículum vino a esclarecer una nueva visión del desarrollo curricular como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización del currículum, como espacio práctico de toma de decisiones que permite la formalización de una perspectiva global de análisis del proceso educativo en propuestas de

diseño y pautas para la realización, la evaluación y la mejora de la práctica educativa, y su concreción en actividades de implementación. Así mismo, el desarrollo curricular puede ser visto como un ámbito de formación docente a partir de su participación en los diferentes niveles de éste. Como un escenario de formación profesional del docente, siempre y cuando en la institución se generen las condiciones necesarias para garantizar la participación de los profesores.

Sin embargo, es necesario que cuando los docentes se integren en algún nivel del desarrollo curricular posean elementos formativos que les brinden la posibilidad de lectura, análisis y reflexión sobre las tareas que van a realizar, esto es sobre diseño, evaluación y estrategias de implementación curricular. En este sentido habría que admitir que no sólo es necesaria la disposición, conocimientos disciplinares y experiencias, sino también una formación en temas relacionados con el currículum. Ahora bien también hay que tomar en consideración que estamos hablando de la licenciatura en pedagogía y que hay varios docentes que cuentan con estos conocimientos por ser del ámbito pedagógico, entonces lo que hace falta es el trabajo colegiado en donde se compartan conocimientos, experiencias, se abran debates y se concreten proyectos consensuados encaminados a mejorar la formación de los futuros pedagogos a través de un currículum que les brinde esas posibilidades.

En resumen, partimos de la idea de que desde la óptica del interés del docente, el desarrollo curricular se refiere a la posibilidad y la necesidad de participar en su elaboración, evaluación y práctica, aportando conocimientos, experiencias y expectativas que garanticen una mejora educativa. Tareas para las cuales la mayoría de los docentes no han sido formados, por lo tanto se requiere que desde las autoridades o desde los mismos docentes emanen propuestas de formación que les brinden los elementos teóricos como metodológicos y prácticos necesarios para poder participar en el desarrollo curricular.

En otro tenor, también es necesario reconocer la existencia de distintos modelos de implicación del profesorado dentro del desarrollo curricular. Como por ejemplo, el que propone Elbaz (1990)

- a) Modelo de no participación. El cual es propio de los sistemas curriculares que proponen que la intervención del profesorado no sea necesaria puesto que ni siquiera es conveniente, y por lo tanto, el programa debe de llegar al alumnado con el menor número de mediaciones docentes posibles.
- b) Modelo de participación limitada. Éste es característico de los procesos de implantación curricular donde una vez admitida la participación de algunos docentes en ciertas actividades de diseño o evaluación curricular, se buscan estrategias eficaces de introducción del nuevo programa en los centros, basadas en el apoyo de los docentes para la comprensión y el uso del nuevo planteamiento con el mayor grado de fidelidad posible.
- c) Modelo de participación activa. El profesorado elabora materiales que informen de sus necesidades, capacidades y perspectivas, para canalizar sus contribuciones a los encargados del desarrollo curricular.
- d) Modelo de desarrollo curricular basado en la institución. En este modelo los profesores realizan una apropiación del proceso de desarrollo curricular, desde, con y para la institución.

Estos modelos nos plantean diversas formas de acercamiento que pueden tener los docentes a la participación en el desarrollo curricular. Sin duda alguna en la Licenciatura en Pedagogía los modelos de participación limitada y activa son los que hasta el momento se han recuperado.

Participación limitada, puesto que como se plantea en el primer capítulo a los docentes sólo se les tomo en cuenta en el proceso de evaluación curricular y claro en la implementación, sin considerarlos para el diseño del nuevo modelo.

El modelo de participación denominado activo, solo se llevo a cabo en la fase de evaluación ya que el Comité de carrera fue el encargado de sistematizar toda la información proporcionada por los actores que participaron (docentes, alumnos, exalumnos, adjuntos de profesor, becarios y tesistas) para el diseño curricular.

Sin duda, el modelo de participación más interesante es el de desarrollo curricular basado en la institución. Este desarrollo implica que las decisiones relativas al diseño, la realización, la evaluación y la mejora del currículum, corresponden a la institución y su comunidad y no son impuestas desde instancias superiores, “es necesario devolver la responsabilidad del currículum a las escuelas” dice Hargreaves (1998:60). El desarrollo curricular basado en la escuela sólo es posible en una estructura organizativa democrática, en la que sean fluidas las relaciones comunicativas entre los docentes, y no en una estructura institucional excesivamente burocratizada y jerárquica.

También encontramos las aportaciones de Hargreaves (1998), quien nos habla de la cultura de la colaboración, y para quien hay diferentes formas de ejercer ésta en la institución educativa:

- a) Individualismo. Esta forma de cultura de la colaboración está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de su labor, se encuentra aislado del resto de sus compañeros y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la institución, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su práctica en la mayoría de los casos no es compartida y se llegan a dar pocos momentos de reflexión colegiada sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener un nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de obtener reconocimiento por parte de sus compañeros, lo que le priva de recibir información sobre su valor, merito y competencia.
- b) Balcanización. Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo de docentes de la institución, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículum y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura de la participación entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común. Esta forma de cultura de la participación docente presenta cuatro características: 1) Permeabilidad reducida es decir los pequeños grupos están aislados entre sí, con límites claramente definidos. 2) Permanencia duradera; una vez

que se han conformado los pequeños grupos es difícil que se deshagan, tienden a perdurar en el tiempo. 3) Identificación personal, cada individuo se identifica con su subgrupo, lo que reduce la capacidad de relacionarse con otros grupos. 4) Carácter político, es decir, los intereses personales privan, existe la codicia y los agravios, algunos se consideran ganadores y otros perdedores. No se permite la entrada a personas que pertenecen a otro grupo con el fin de conservar el poder y no permitir que esa *otra* persona pueda desarrollarse como ellos. La posibilidad que tienen estos subgrupos de producción de trabajos colegiados se reduce, sin embargo lo que se puede lograr es valioso y permite conocer formas de pensar, experiencias, conocimientos y expectativas de estos subgrupos.

- c) Colegialidad artificial. Esta caracterizada porque la participación docente en equipos de trabajo colaborativo se realiza por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y espacio para el desarrollo del trabajo colegiado, y los grupos no se conforman espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo de profesores. El peligro que se corre es caer en una participación complaciente, para quedar bien con la institución.
- d) Colaboración. Está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación, todos los miembros del grupo participan trabajando para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso. Las relaciones profesionales se caracterizan por ser: 1) Espontáneas por que surgen de cada individuo, pueden estar o no apoyadas por la administración o autoridades y se mantienen por los docentes. 2) Voluntarias porque no surgen de la imposición de la administración o autoridades, sino del deseo de los docentes por trabajar juntos. 3) Orientadas al desarrollo, ya que los profesores trabajan juntos para desarrollar tareas y objetivos comunes. 4) Omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque usualmente no se establecen horarios rígidos para las reuniones, muchos de los encuentros son informales y frecuentes. 5) Imprevisibles porque los resultados de la colaboración no pueden preverse fácilmente.

En el caso de Aragón, y dadas las condiciones laborales de los docentes, no dudamos que el individualismo que señala Hargreaves sea uno de los más recurridos dentro de la institución, ya en capítulos anteriores señalábamos que muchos profesores solo asisten a la Facultad a impartir una o dos unidades de conocimiento, en sus testimonios nos señalan que ellos no pueden invertir tiempo para compartir con otros sus conocimientos o experiencias sobre las mismas unidades que imparten mucho menos para realizar un trabajo colegiado relacionado con el currículum.

En cuanto a la balcanización señalada por nuestro autor, creemos que es una característica que se genera en cualquier institución y que la FES Aragón no es la excepción, la presencia de subgrupos constituidos por afinidades personales, académicas o políticas hace que el trabajo generado por éstos no sea compartido o enriquecido por otros subgrupos. La participación se centraliza en pequeños grupos que luchan o compiten por espacios académicos, estamos hablando también de luchas por el poder en la institución.

Por otro lado, en la FES Aragón la participación en el desarrollo curricular, tal y como se señala en el capítulo IV sólo se manifiesta cuando las autoridades convocan a las reuniones llamadas “colegiadas” que como se señala en dicho apartado esto es una participación artificial, complaciente es decir; yo docente participo cuando tú quieras y en lo que tú señales y no hay problema quedo bien con la instancia correspondiente. Sin embargo estas reuniones no son muy socorridas que digamos y la justificación de algunos docentes es que con la situación laboral que prevalece en la institución es imposible que tengan tiempo para participar, que el interés en algunos existe pero las condiciones institucionales bajo las que se encuentran no contribuyen a que se dé la participación.

Ahora bien de la clasificación que realiza Hargreaves podemos decir que la más idónea para el desempeño de los docentes en el desarrollo curricular es la colaborativa, por ser esta forma la que puede garantizar una participación genuina en donde los maestros están involucrados en tareas de interés común para optimizar su práctica educativa, potencializar su formación y en general para mejorar la preparación de los alumnos a su cargo. La participación implica colaboración, debate, diálogo, consenso, pero también el poner en agonía permanentemente conocimientos, perspectivas y formas de concebir al mundo,

implica reconocer al otro y reconocerse a sí mismo. Lo que en la FES-Aragón implica un reto para los docentes, que bajo las condiciones institucionales en que laboran es difícil.

Por otro lado nos parece que las otras culturas de la colaboración manejadas por Hargreaves no pueden ser satanizadas, puesto que por ejemplo la balcanización se puede llegar a convertir en un elemento valioso siempre que esos subgrupos se puedan abrir al diálogo y debate con otros subgrupos con relación a los trabajos que puedan hacer en cuanto al desarrollo del currículum. Así mismo cuando el autor nos plantea la colaboración artificial, creemos que también es recuperable en el sentido de que no por ser convocada por las autoridades implica que el objetivo sea únicamente el control social, creemos que los docentes en este caso tendrían que vigilar que los procesos de construcción de proyectos de trabajo colaborativo cumplan con las expectativas de los colegiados más que de las autoridades, o en su defecto puede ser que tanto profesores como autoridades compartan intereses y objetivos sobre las bondades que trae consigo el trabajo colegiado.

6.2 Evaluación curricular, unidades de conocimiento y propuestas académicas: ejes de articulación para la participación docente

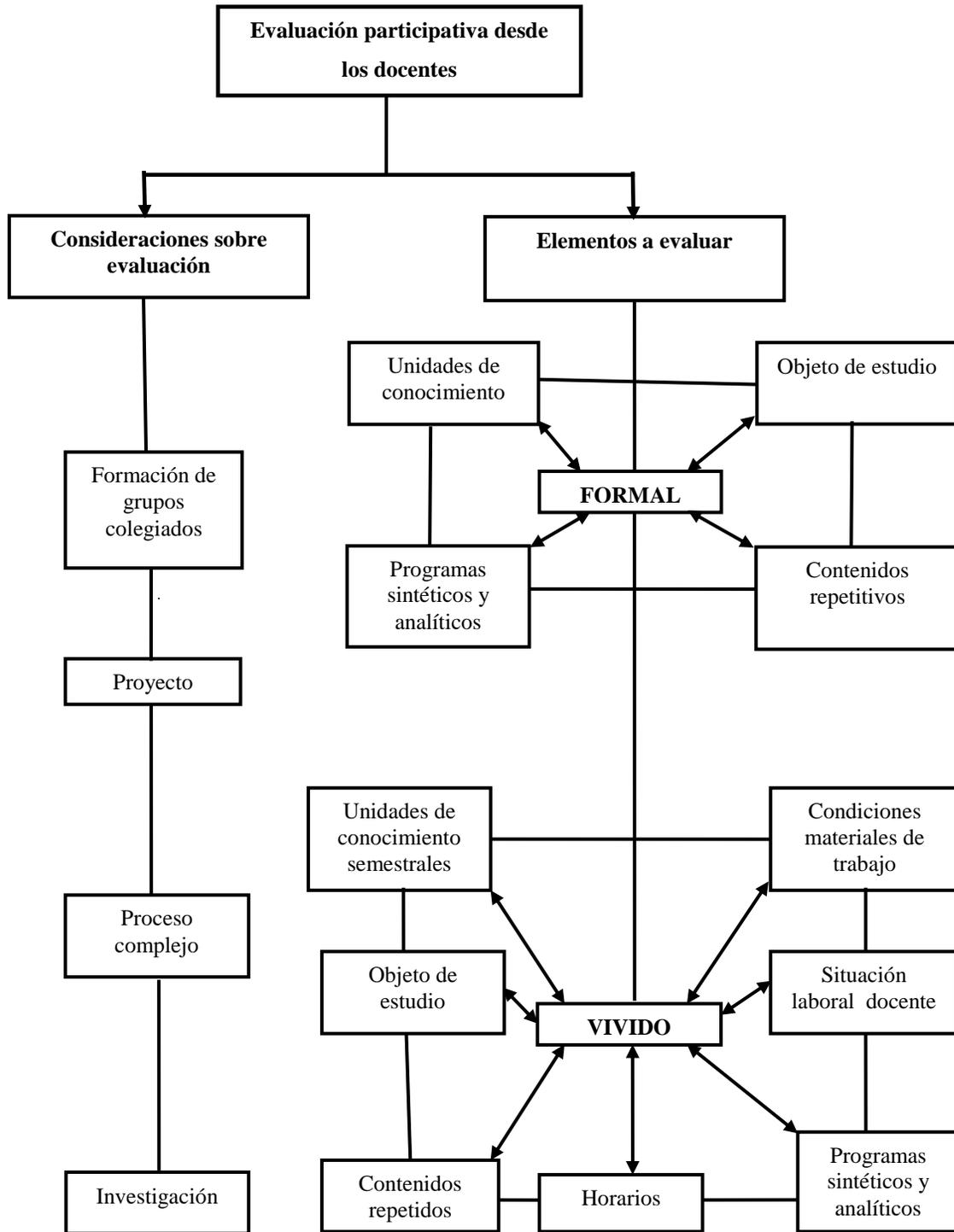
A través de los diversos instrumentos -documentos escritos por los profesores, cuestionarios y entrevistas- utilizados para recabar información sobre el punto de vista de los docentes, en torno a su participación en el desarrollo del currículum, se construyeron tres categorías (a partir de la codificación abierta y axial), que son: evaluación curricular, unidades de conocimiento y propuestas académicas, todas en articulación con la participación de los profesores, que es el hilo conductor que atraviesa toda la investigación.

La metodología utilizada se sustentó desde el enfoque cualitativo en la teoría fundamentada. Ello nos permitió conocer directamente de los actores, sus puntos de vista, creencias, interpretaciones y significados sobre la participación docente en el desarrollo curricular, a partir de ahí se pudo generar elementos teóricos que contribuyeron a sustentar dicha participación.

El proceso de construcción de significados por parte de los docentes que pueden y quieren participar en el desarrollo curricular es significativo ya que mediante las confrontaciones y

negociaciones con los pares se llegan a establecer vínculos de comunicación y diálogo que les permiten plantear objetivos, intenciones, metas concertadas y compromisos individuales o colectivos, lo cual redimensiona el proceso del desarrollo curricular de la institución. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo curricular, puesto que la participación docente posibilita la transformación, comprensión, reflexión y análisis de los ámbitos curriculares, a partir de los cuales se hacen contribuciones continuas, bien mediante acciones concretas o ampliando o refutando las ideas de los otros, siempre lo que se persigue es la elaboración de productos consensuados que potencialicen el currículum.

En el esquema 6.2.1 se presentan las consideraciones que sobre la evaluación curricular mencionan los docentes, así como los elementos que se deben evaluar. En éste se remarca el papel tan importante que juega la participación y la organización de los colectivos.



Esquema 6.2.1. La evaluación curricular desde la perspectiva participativa. Elaborado por la autora.

A partir de nuestro esquema podemos apreciar el carácter de la evaluación curricular participativa, en la que se destaca el involucrar a todos los miembros implicados en la licenciatura de pedagogía: docentes, estudiantes, exalumnos, autoridades, prestadores de servicio social y adjuntos de profesor.

El carácter participativo y de colaboración de la evaluación curricular es determinante para que ésta logre su finalidad en cuanto al mejoramiento de la formación de los estudiantes. Ya que se desarrolla como un proceso que viene de abajo hacia arriba mediante la colaboración de todos los actores involucrados en la situación a evaluar. Ello permitirá lograr una visión integradora e interdisciplinaria de la evaluación y asegurar que el producto esperado exprese un compromiso institucional de todos y cada uno de los participantes. Facilitará además, que cada individuo se sienta parte de un colectivo y participe activamente en el desarrollo de cada una de las fases de la evaluación desde su programación hasta su realización.

La evaluación se recupera a partir de los docentes como un proceso complejo y continuo. Complejidad dada no sólo por lo explícito sino también por los fundamentos axiológicos, ontológicos, filosóficos, psicológicos, contextuales y epistemológicos que se deben de tomar en cuenta para evaluar los diferentes elementos del currículum. Como proceso continuo se refiere a que la evaluación se debe realizar de manera periódica y permanente, es decir, como un proceso en espiral; se parte del currículum vigente y mediante una serie de evaluaciones integradas se obtiene la información que puede conducir a la reformulación curricular; la cual posteriormente será nuevamente objeto de evaluación y así sucesivamente.

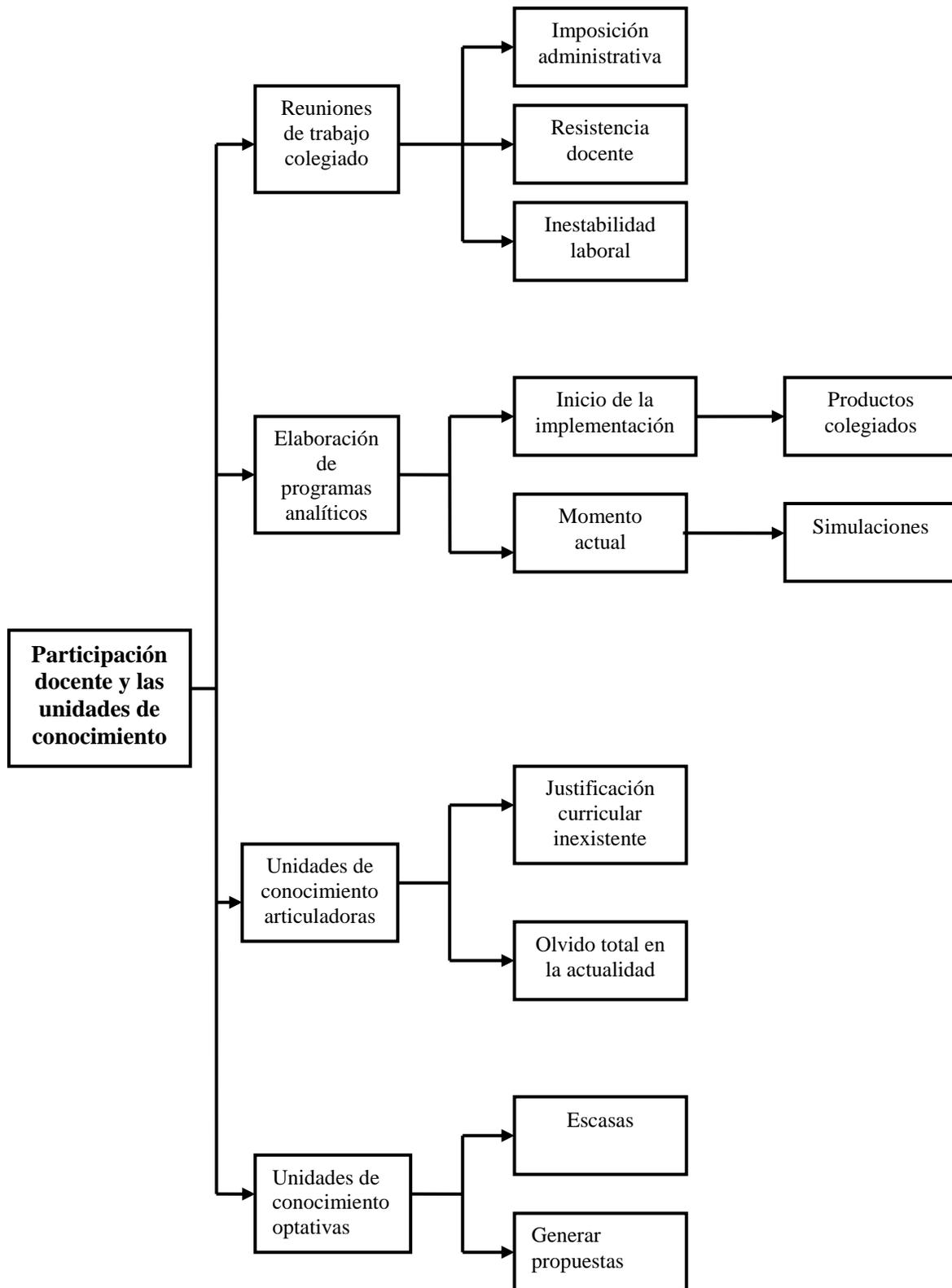
Por otro lado, cuando en el esquema se plantean los elementos que desde los docentes deben de ser evaluados podemos observar que sólo se presentan aquéllos que dan cuenta de una evaluación interna: lo formal y vivido del currículum, que no se expresa en ningún momento aquellos elementos externos que también configuran el desarrollo curricular tales como: los avances tecnológicos, científico y culturales de las humanidades y artes, los cambios y requerimientos del mercado laboral, la transformación de las prácticas profesionales del pedagogo, el estado de la disciplina y el contexto en el que se desarrollará el futuro pedagogo.

Ahora bien si a los docentes participantes en esta investigación les interesa involucrarse en la evaluación interna del currículum, es válido siempre que otros profesores se integren a realizar la evaluación curricular de carácter externo.

La evaluación interna centrada en el currículum formal y vivido hace necesaria la participación de los profesores en el sentido de que son ellos los que realizan los planes de curso analíticos y los llevan al aula, y es en el salón de clases en donde se objetivizan tales planes, quiénes mejor que los docentes para confrontar lo formal con lo que se vive día a día en las aulas, para analizar por unidad de conocimiento aquello que prescribe el currículum, para organizarse por línea eje de articulación y revisar todas las unidades de conocimiento en cuanto a correspondencia con los perfiles, con los objetivos, con el campo laboral que están explícitos en el currículum, para realizar un análisis sobre la racionalidad de los contenidos y las prácticas educativas que sustentan el currículum y aquellas que se desarrollan en el aula con los estudiantes. Así también, quién mejor que los docentes para proponer contenidos emergentes que se cristalicen en las unidades de conocimiento optativas y que ofrezcan un abanico más amplio de opciones en la formación del pedagogo.

Por otro lado, es importante la participación de las autoridades en los procesos de evaluación curricular, ya que ellas pueden solucionar aspectos como la asignación de horarios para los alumnos y la situación laboral de los docentes, elementos que también salen a relucir dentro de nuestro esquema y que los docentes no pueden solucionar. Además de su participación en los aspectos administrativos que hay que realizar para mejorar el currículum y su participación para promover un proyecto de formación docente respecto a los temas necesarios para que se lleve a cabo la evaluación.

La siguiente categoría construida a partir de los testimonios de los docentes la denominamos participación docente y las unidades de conocimiento, la esquematizamos de la siguiente manera.



Esquema 6.2.2. Participación docente y unidades de conocimiento. Elaborado por la autora

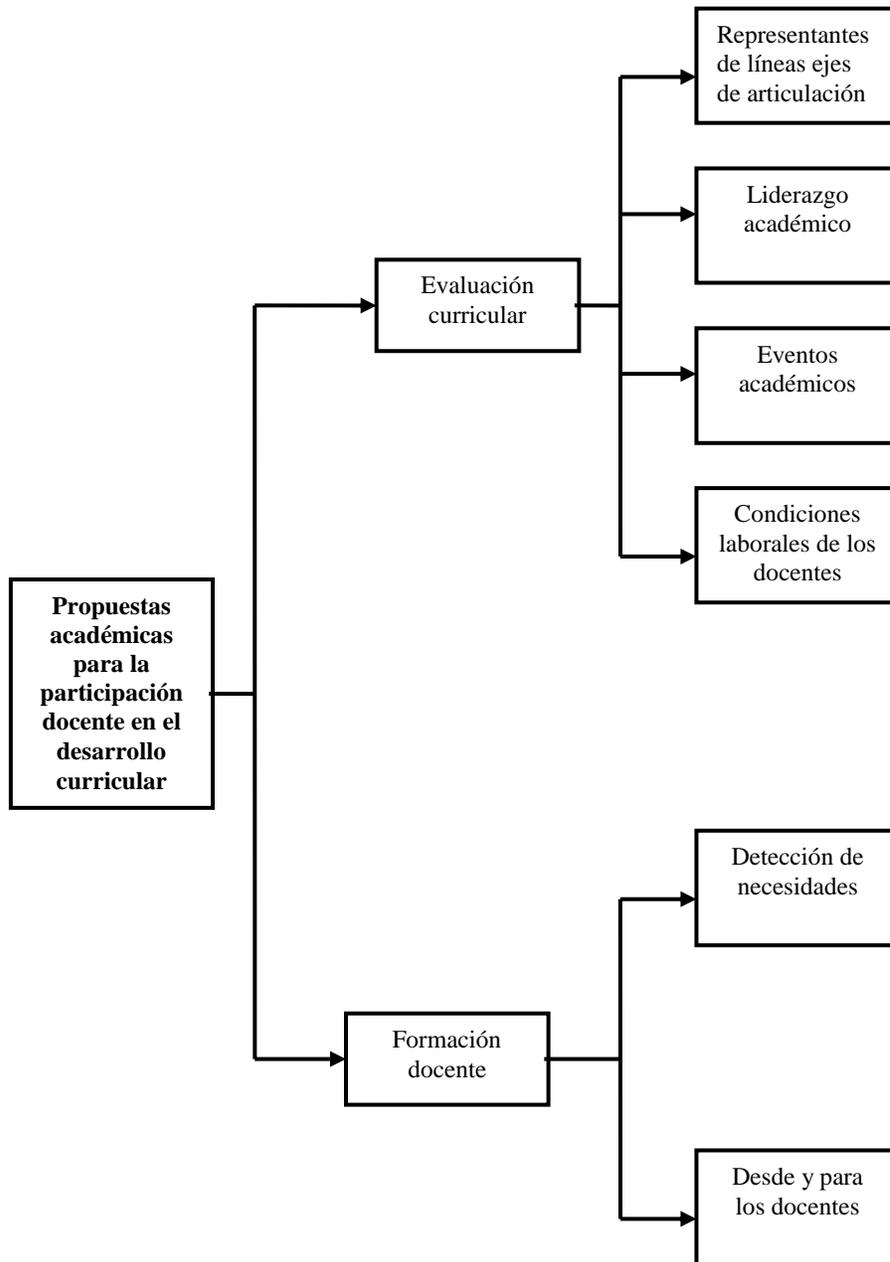
En el apartado anterior manejamos desde Hargreaves (1998) que la colegialidad artificial caracterizada por la imposición de la institución para el trabajo colaborativo puede constituirse en un peligro, ya que se puede generar una participación complaciente para quedar bien con las autoridades. En este modelo es la autoridad quien fija los tiempos y espacios para llevar a cabo el trabajo requerido (ver cap. IV). Es este tipo de colaboración la que se genera dentro de la licenciatura en pedagogía, sin embargo, estos espacios impuestos se pueden convertir en espacios para organizar una participación espontánea que responda a los intereses profesionales de los docentes siempre y cuando haya el compromiso para realizarlo. O en su defecto que sean las propias autoridades las interesadas en que los profesores organicen su participación en cuerpos colegiados.

La colegialidad simulada o complaciente la podemos observar en la elaboración de los programas analíticos en la actualidad, ya que si bien cuando se iniciaron constituían espacios de reflexión colaborativa en la actualidad sólo se complace a las autoridades y en muchos casos se simula que se trabaja (ver cap. IV).

En otro tenor, vuelve a aparecer como un motivo de resistencia a la participación en el desarrollo curricular, la situación laboral que enfrentan los docentes ya que al ser interinos o tener muy pocas horas definitivas así como otros compromisos con varias instituciones les resta tiempo para poder participar en la carrera. Docentes a los que no se les puede exigir que dediquen más tiempo del que reclama su contratación, ni un compromiso que afecte sus actividades laborales en otros espacios.

En lo que respecta a la participación de los profesores en las unidades de conocimiento integradoras, los docentes plantean que por no haberlos tomado en cuenta para su elaboración son unidades sin sentido ni sustento dentro del plan de estudios. En lo que respecta a las unidades de conocimiento optativas ya señalamos en el esquema anterior que la participación docente es importante, ya que a partir de su experiencia profesional se pueden proponer temas de importancia para la formación de los pedagogos que no están contempladas en el currículum.

Nuestra tercera categoría fue la de propuestas académicas para la participación docente en el desarrollo curricular, esquema 6.2.3



Esquema 6.2.3. Propuestas académicas para la participación docente en el desarrollo curricular. Elaborado por la autora

Las propuestas académicas para la participación docente en el desarrollo curricular se plantearon a partir de dos elementos: la evaluación curricular y la formación de los profesores. Como se ha mencionado en capítulos anteriores en este momento se pretende realizar la evaluación del currículum vigente, por lo tanto los testimonios de los profesores que contribuyeron en esta investigación centran la participación en esta fase del desarrollo curricular, no sin advertir que para que sea posible es necesario que se estructure un proyecto de formación docente que les brinde las posibilidades de contar con los elementos necesarios para la evaluación. Dicho proyecto de formación deberá estar pensado por y para los maestros.

En el caso de las estrategias que se proponen para la participación se rescata la organización de los docentes por línea de articulación a partir de los representantes ante el Comité de carrera, éstos deben poseer un liderazgo ante los académicos de la licenciatura para poder motivarlos a participar en las diferentes tareas curriculares que se necesita realizar para la optimización del currículum.

Otro elemento que sobresale es que a partir de esa organización, y para contribuir a la formación de los docentes, se realicen varios eventos académicos sobre las bondades de la participación en el desarrollo curricular, así como también sobre temáticas que coadyuven a la realización de este y a la formación de los profesores.

En el caso de la formación docente, se manifiesta que como estrategia para propiciar la participación de los catedráticos en el desarrollo curricular sea una propuesta elaborada a partir de las necesidades emanadas de los mismos y por los mismos. Es decir que sean los propios docentes quienes realicen un diagnóstico y a partir de ello se realice un proyecto de formación profesores que recupere sus expectativas.

Cabe señalar que un aspecto que es reiterativo en los diferentes esquemas presentados hasta este momento, es el referido a las condiciones laborales de los docentes, en este sentido la participación se señala como el elemento que permitiría negociar con las autoridades el poder mejorar dicha situación.

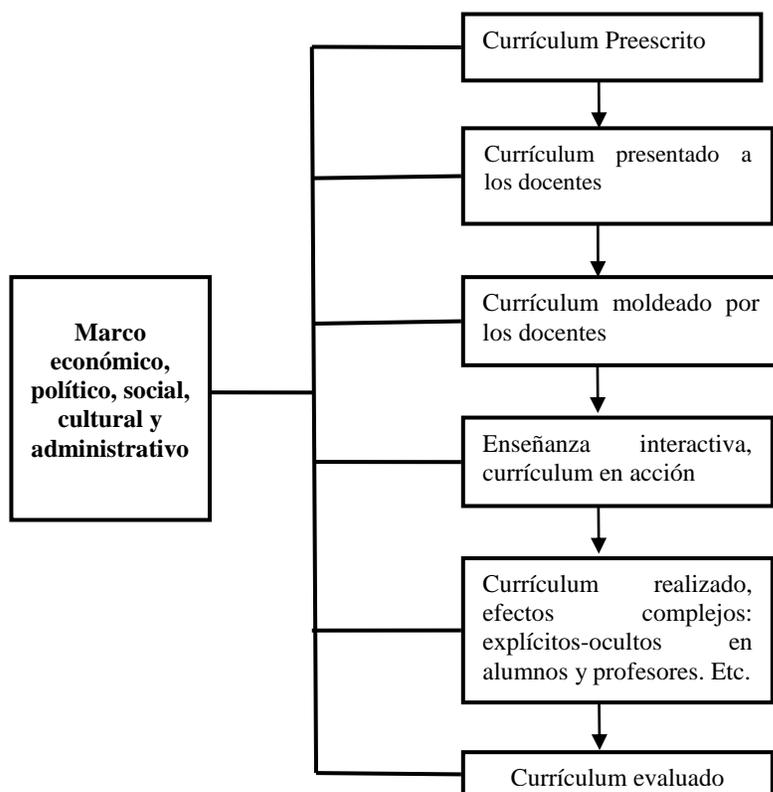
6.3 A manera de cierre y articulación

El currículum, como lo plantea Gimeno (1991), puede verse como un objeto que se genera en torno a campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración incidiendo sobre aspectos distintos. Sin embargo, a pesar de que se habla de múltiples agentes, en esta investigación se recuperaron los significados que tiene la participación en las diversas prácticas curriculares, para y desde los docentes.

A partir de los planteamientos de Gimeno, entendemos que si el currículum genera cambios de acción diversos, una de esas modificaciones lo realizan los docentes, quienes pueden transformar, reducir, enriquecer o alterar el mismo currículum, dependiendo de los significados que para ellos tenga éste, y dichos significados dependerán de cómo se estén generando las interrelaciones ente los diversos niveles de complejidad que implica el currículum dentro de la institución.

Por otro lado, es importante que se recupere el compromiso que puedan tener los docentes con su práctica a partir de la situación que guardan con la institución, en todo este entramado de relaciones encontramos acercamientos diferentes y hasta contradictorios entre los profesores y el currículum prescrito.

En este sentido y recuperando al mismo autor, quien nos esquematiza los niveles por los que atraviesa el currículum tenemos:



Esquema 6.3.1 La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo. Esquema retomado de Gimeno Sacristán “El currículum una reflexión sobre la práctica”, pp. 124, y modificado por la autora

Cada uno de los elementos del esquema no están pensados de manera independiente de los otros, existen interrelaciones recíprocas y circulares ente sí, con diferente grado de influencia.

El currículum que se les presenta a los docentes para que lo lleven a la práctica dentro de las aulas vendría a ser una interpretación de lo oficial o preescrito, esto en muchos de los casos no es suficiente, es necesario brindar a los profesores una fase de socialización y formación a profundidad sobre el significado y el sentido que tiene el currículum preescrito. En este aspecto, sin una fase de formación adecuada los profesores moldearán el currículum de manera individual, se convertirán en “traductores”⁴¹ que configurarán los significados del

⁴¹ El comportamiento humano deriva de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad en un determinado contexto social, cultural e ideológico. Los individuos son concebidos como “actores interpretativos”, cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente a través de sus encuentros cotidianos con objetos externos que se internalizan en el proceso de socialización. (Berger y Luckmann, 1966; 65)

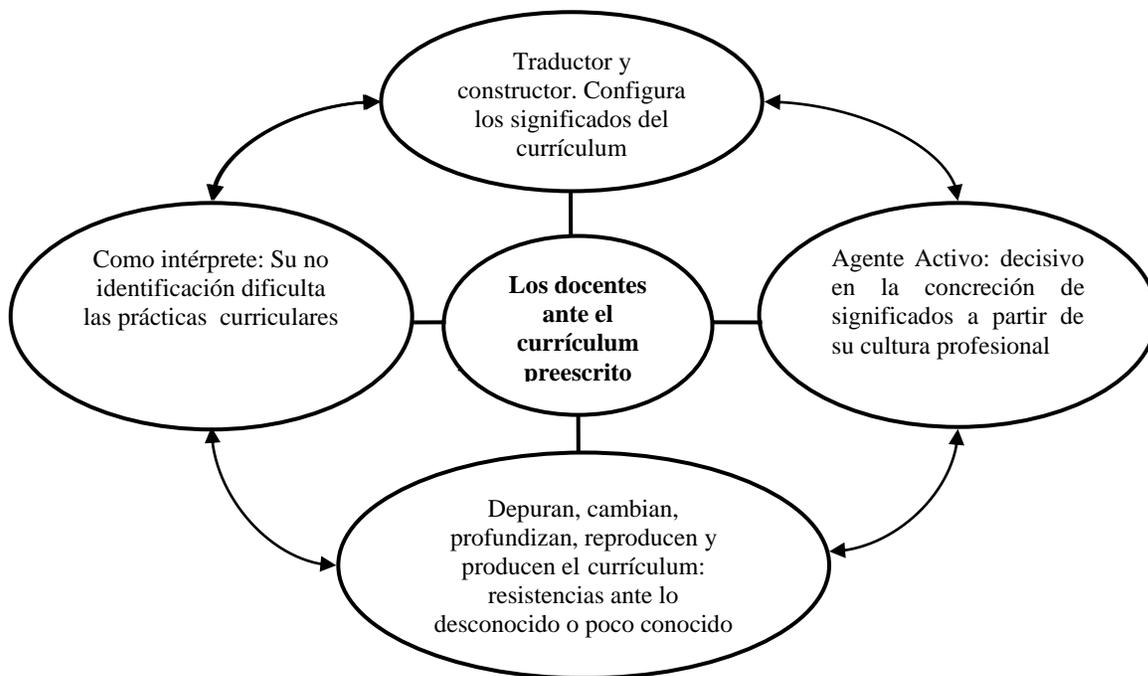
currículum desde un punto de vista particular. No estamos negando que el papel de traductores no se le atribuya también a los grupos colegiados o a los docentes que acceden a una formación anticipada sobre el currículum prescrito, sino que serán diferentes los significados que se le den a partir del conocimiento y discusión que se generen en grupos colegiados. Aclarando que no se trata de homogenizar significados, sino de llegar a significados colectivos, compartidos, a reconocer que los profesores como sujetos sociales⁴² tienen la capacidad de generar puntos de vista colectivos, a respetar la diferencia.

Ahora bien, si partimos de que el docente es un intérprete del currículum prescrito u oficial, también se debe tomar en cuenta que si se participó directamente en su diseño, el significado será diferente ya que haberse involucrado le brinda la posibilidad de identidad con el objeto construido.

Entendemos el acto de significación como la manera en que el individuo expresa su subjetividad ante el mundo y esa manifestación es susceptible de objetivarse, de hacerse evidente a través de los productos de la actividad humana que está al alcance tanto de sus creadores como de otros hombres, ya que éstos son elementos de un mundo común. Se está rodeado todo el tiempo de esta clase de objetos que “proclaman las intenciones subjetivas de los hombres” (Berger y Luckmann, 1966:53)

Es en la práctica, en donde se concretan las acciones de los profesores en torno a los sentidos y significados que tiene para ellos la participación en el currículum (esquema 6.3.2), es decir, que la complejidad de la vida en las aulas, en donde los diversos agentes sociales (maestros y alumnos) objetivizan el currículum, es la que nos brindará elementos para discernir sobre el significado concreto que los docentes le dan.

⁴² Como sujetos sociales son capaces de mirar, interpretar y significar su mundo, y esto lo hacen mediante el uso de sistemas simbólicos y a través de una mirada atencional e intencional que dirigen hacia sus propias vivencias y a los objetos de su entorno. Cabe señalar que el significado de una vivencia o el específico al que ésta apunta se caracteriza por ser provisional, emergente o eventual, y está dado por y el contexto de una nueva vivencia. Es decir que la significación es un proceso dialéctico, en el que pueden existir rupturas y reestructuraciones.



Esquema 6.3.2 El papel del docente ante el plan de estudios. Elaborado por la autora

En el esquema 6.3.2 podemos observar que el plan de estudios objetivado por los docentes en las aulas tiene que ver con una cultura profesional y la formación de los docentes. Así también podemos señalar que el papel de intérprete o traductor tendrá diferente significado si los profesores participan como agentes activos, no sólo en la implementación sino también en el diseño y evaluación del currículum.

La preocupación por reflejar el mundo concreto de su entorno educativo se manifiesta en los docentes, con palabras o discursos que descubren significados que en los otros actores aparecen dormidos, o no son claros, manifestaciones que son motivo para explicar incipientes teorías personales sobre una realidad educativa. Lo que pretendemos al recuperar la teoría fundamentada es explicar teóricamente los sentidos que para los profesores tiene la participación dentro de las diversas prácticas curriculares. En este sentido los datos emanados de los maestros que brindaron sus testimonios sobre las situaciones que han vivido a partir de la implementación del currículum apelan a la realidad de estos actores y que además guían sus acciones pedagógicas en las aulas.

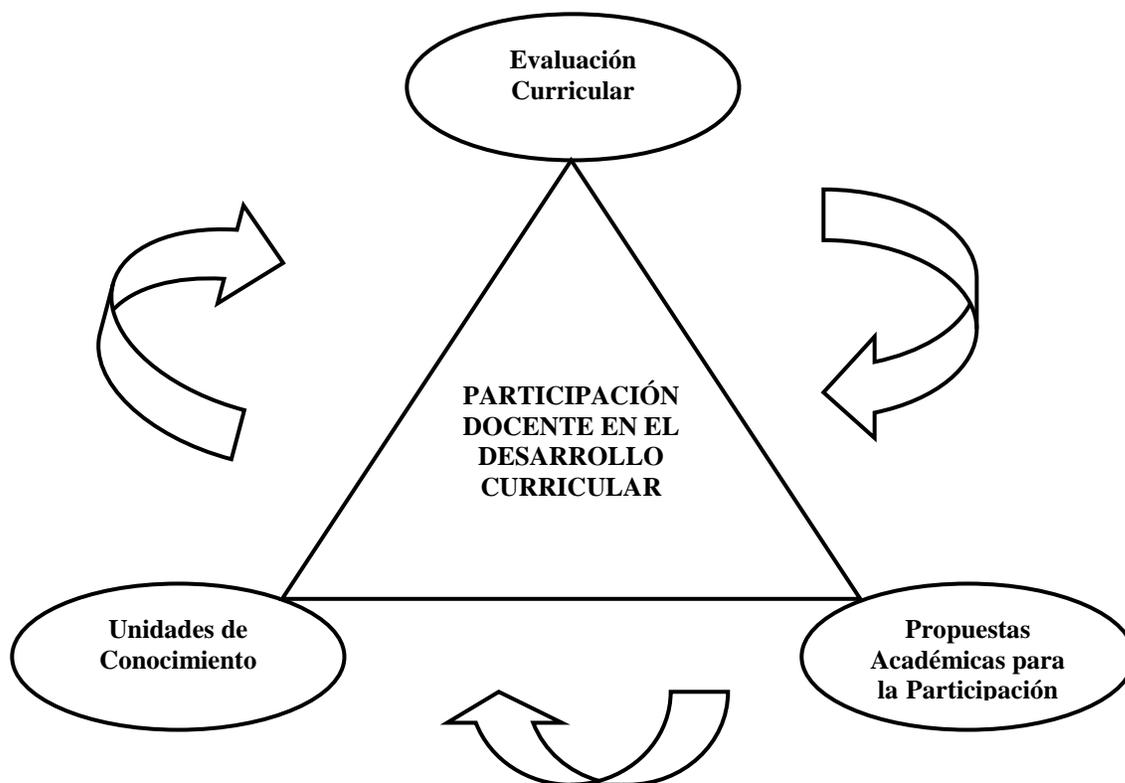
Es a través de los testimonios que consideramos que la participación de los docentes en el desarrollo curricular le da otro sentido a las prácticas desarrolladas en el aula, a la vida académica de la institución y sobre todo a la formación de los futuros pedagogos que tendrán que enfrentar los avatares de una sociedad cambiante.

El docente cuando participa se convierte en un agente constructor del desarrollo curricular reivindica un interés personal, su experiencia curricular y la comprensión de su vida dedicada a la enseñanza, en este sentido los docentes movilizan la dinámica de la institución dotando de nuevos significados al currículum a través de la objetivación que realizan en el aula.

Los profesores entrevistados demostraron ese dinamismo en sus testimonios para hacer posible esta investigación, en los cuales destacan la importancia que tiene para ellos participar en el desarrollo curricular a partir (en el momento actual) de un proceso de evaluación, pasando por el análisis y reestructuración de las unidades de conocimiento que conforman el plan de estudios, hasta emitir varias estrategias para promover la participación de aquellos docentes que no han querido comprometerse en ella, (esquema 6.3.3)

En este esquema de sentido se anuncia la participación en el desarrollo curricular como la categoría medular o central que atraviesa toda la investigación aquí presentada, siendo categorías axiales la evaluación curricular, las unidades de conocimiento y las propuestas emitidas por los profesores para promover la participación.

La participación docente en el desarrollo curricular requiere la realización de juicios acerca de los fines y sentidos de la educación, que deben ser el resultado de la deliberación consciente realizada en el seno de la institución por los actores que le dan vida a esta. Las decisiones tomadas en colectivos podrán darle solución a los problemas que se estén presentando en el currículum.



Esquema 6.3.3. Articulación de categoría medular o central con categorías de análisis. Elaborado por la sustentante.

La participación en el desarrollo curricular implica involucrarse en tareas que tienen como objetivo la redefinición del currículum y a la vez la de las prácticas docentes. En el esquema podemos ver sólo dos niveles de participación, una referente a la evaluación curricular y otra sobre la reestructuración de las unidades de conocimiento que los maestros consideran necesario realizar. En estos niveles los conocimientos, las experiencias, las expectativas de los involucrados en el currículum se hacen indispensables, sean éstos docentes, alumnos, autoridades, exalumnos o especialistas, es necesario cerrar filas en torno a la reestructuración del currículum para mejorar la formación de los futuros profesionistas de la pedagogía.

Es necesario remarcar que para participar en estas labores no sólo se requiere la disposición, sino también las condiciones tanto laborales como formativas, condiciones que nos brindaran la posibilidad de hacer más extensiva la participación docente.

VII. CONCLUSIONES.

Los profesores que participan en la escena educativa tienen que apropiarse y asumir el currículum. Ello implica no sólo apropiarse y asumir las acciones componentes y elementos desplegados en el currículum, sino también propiciar la reflexión, el análisis y el diálogo con ellos, con la finalidad de dinamizarlos, redefinirlos y actualizarlos. Ahora bien si los docentes participan no sólo en la implementación sino también en la evaluación y el diseño del currículum, la tarea señalada suele ser más fácil y enriquecedora tanto para los docentes como para los alumnos.

La participación, sobre todo de los docentes, es fundamental en el desarrollo curricular, ya que además de las tareas planteadas anteriormente tienen sobre sí la enorme responsabilidad de formar pedagogos que respondan a las demandas sociales. Así que participar en el desarrollo curricular también implica tender puentes de diálogo, debate y consenso entre la universidad y los cambios generados por la sociedad. Modificaciones que redefinirán la formación del pedagogo y la relación docente-currículum-universidad y sociedad. “El currículum como mediación entre educación y sociedad y como fuente de inagotables significaciones, se actualiza, se conjuga con escenarios educativos propios, interpreta y realiza proyectos colectivos, se moviliza y transfiere conocimientos” (Castro: 2005; 15)

Participación docente: reconfiguración de un contexto

Cada licenciatura en la FES-Aragón alberga en su interior un desarrollo histórico específico, integrado por los acontecimientos que se han ido sucediendo a lo largo de toda su historia. La participación de los profesores en espacios curriculares es el elemento central en este trabajo y por lo tanto empezamos esta investigación haciendo una reconstrucción histórica de su desarrollo.

Parte del desarrollo histórico de la licenciatura en pedagogía de la FES se encuentra integrada por un conjunto de significados aportados por docentes, alumnos y una serie de elementos político-administrativos que sobre el currículum de la licenciatura en cuestión se han entretelado, durante el periodo transcurrido desde su creación hasta el momento presente. Fue conveniente construir el desarrollo de dicho tránsito histórico no sólo para ser consciente de él, sino para conceptualizarlo y compartirlo, ya que ninguna institución puede dejar de reconocer su identidad histórico-cultural como referente y punto de partida para indagar sobre algún objeto de estudio que sobre ella se investigue. Rememorar la historia institucional, de participación docente en espacios curriculares, implicó reconocer diferencias y similitudes del pensamiento de los profesores respecto a su papel en la evaluación, diseño e implementación curricular, ya que son los maestros los que le dan sentido y significado a las prácticas curriculares de la institución.

A través de la reconstrucción histórica de la participación docente en escenarios curriculares, específicamente en la evaluación del currículum podemos afirmar que se generaron espacios de participación no sólo de los académicos sino también de los demás actores involucrados en la licenciatura, espacios tal vez limitados en cuanto al número de profesores involucrados, sin embargo valiosos no sólo para la participación sino también para la formación de quienes participaron en esta tarea.

Lamentablemente la participación se difuminó al grado de que los docentes no se sintieron reconocidos en el posterior diseño del currículum de la licenciatura. Hecho que impactó de manera negativa la identidad de los docentes dentro del currículum. Así el diseño curricular quedó en manos del Comité de Carrera, que si bien está formado por representantes de los profesores, en esa etapa eran impuestos por el presidente del Comité, por otro lado ningún docente que participaba dentro de este cuerpo colegiado era especialista en currículum, así nos podemos dar cuenta que el currículum fue elaborado por académicos de la licenciatura.

Interpretando la propuesta institucional de cambio y reforma del currículum de pedagogía, y tomando en consideración los sentidos y significados que para los maestros tiene el currículum, podemos decir que dichos cambios, que en su momento se propusieron y después se ejecutaron, suponen, en definitiva, la implementación de decisiones externas que

se imponen sobre la voluntad y competencia de los profesores. Y que bajo el amparo de la Legislación Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México se imponen nuevas prácticas culturales que transgreden las anteriores y que al ser desconocidas por la mayor parte de los docentes (pudiendo ser mejores o peores, aquí no nos interesa juzgarlas) la respuesta es de resistencia. Es decir no hay voluntad ni convencimiento para cambiar la visión de la realidad con la que (o en la que) se trabajaba anteriormente

Los cambios así implementados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas culturales ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes, o como dice el dicho “que todo cambie para que todo siga igual”.

Puede ser que el cambio curricular responda a crisis o avances, a políticas económicas o sociales, a presiones de los mercados de trabajo etc, pero en el fondo los procesos educativos siguen inalterables, porque los docentes no se sienten implicados en dichas modificaciones, en un proceso de participación y búsqueda de alternativas a la cultura escolar que están viviendo.

Por otro lado, la formación docente universitaria debe ser continua, que permita a los profesores realizar diagnósticos sobre la misma y tomar decisiones sobre su práctica en relación con el currículum, decisiones debidamente fundamentadas y coherentes con las exigencias que les plantea el contexto de su práctica. En otras palabras el docente requiere de una formación que reafirme su función como protagonista responsable de su propia actuación en el medio universitario, que promueva el cuestionamiento de la práctica docente rutinaria, con miras a considerar las situaciones que la obstaculizan, potencian o mejoran. Cuestionamientos que a su vez le posibiliten (en el marco de sus posibilidades) intervenir en la revisión y seguimiento del currículum, y que esto le permita, en el marco del trabajo compartido con sus colegas, revalorizar y potenciar su función como docente universitario.

La vivencia de la implantación del currículum después de varios años de evaluación y discusión permite compartir y comprobar la idea de que modificar un plan curricular es una tarea ardua y compleja que implica una transformación social en el contexto institucional

donde tiene lugar, lo cual produce -como consecuencia- de los cambios que ello origina- múltiples conflictos, se tenga o no conciencia de ellos.

Una propuesta curricular no es una secuencia lineal de pasos, sino una construcción social, contextualizada, hipotética y singular que no puede predecirse en su totalidad, es necesario someterla a su constante revisión, pensando y reflexionando sobre la práctica. En este sentido, la acción del docente universitario trasciende los límites del aula de clase, requiriéndole un mayor acercamiento a los procesos de revisión y evaluación.

En los cambios curriculares es crucial la acción y el compromiso de los profesores, no sólo desde el punto de vista de su formación para el desempeño exitoso, sino también de su compromiso para que participen activamente en el análisis crítico de tales cambios y generen propuestas innovadoras. El compromiso con la sociedad, con la institución, con el currículum pero sobre todo con el alumnado, requiere del docente también un compromiso con valores de colectividad, comunicación, solidaridad y democracia entre otros.

La institución como espacio de formación y de trabajo de los docentes

La participación de los docentes como integrantes de un grupo colegiado es fundamental para crear los cimientos de una “nueva cultura académica colegiada” de carácter institucional, así se da origen paulatinamente a una cultura sobre el trabajo colegiado, concepto que poco a poco se debe ir resignificando para los académicos, sobre todo cuando se ha pasado mucho tiempo trabajando de manera aislada y donde los canales de comunicación no han sido los más idóneos. La tarea de integrar los grupos colegiados no debe entenderse como una labor sencilla, sino como una tarea compleja y sobre todo paulatina.

Desde el punto de vista del trabajo colegiado se percibe la colaboración como una estrategia para la formación, ya que con la reflexión sobre la práctica educativa y la intervención en ella se busca la formación del profesorado y su participación en el desarrollo curricular. De esta manera, el trabajo colaborativo o la cultura de la colaboración resulta fundamental para la institución, es una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado, la mejora de los estudiantes, del currículum y, por tanto, de la institución.

Como puede verse el trabajo colaborativo es un trabajo conjunto en que el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir es agente de su propio desarrollo respetando la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la autonomía profesional de los docentes y la interdependencia de los compañeros de trabajo. De esta manera, nuestra universidad no es sólo un lugar de aprendizaje para los alumnos, sino también para los profesores. En el terreno educativo, el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los profesores se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan. En este caso la investigación arroja una serie de testimonios en donde los docentes se pronuncian por la conformación de grupos colegiados dentro de la licenciatura de pedagogía, para dar cuenta del desarrollo curricular, es decir para crear pautas colectivas de evaluación, rediseño e implementación del currículum de la carrera señalada. La disposición por la participación y organización de grupos colegiados para definir el rumbo que debe de seguir el currículum a partir de sus actores es una constante en el desarrollo de esta investigación. Disposición que se debe de tomar muy en cuenta para poder conformar colegiados dentro de la carrera no sólo para redefinir el rumbo de la formación de los futuros pedagogos, sino también para buscar alternativas en cuanto a la situación laboral de los docentes, y por qué no, negociar con las autoridades estas alternativas que desde el colegiado se desprendan. A través de la voz de los docentes podemos ver que al haber mejores condiciones laborales puede aumentar la posibilidad de participación en las diferentes tareas que sobre el currículum se demandan.

Entonces, podemos decir que la participación docente en el desarrollo curricular conlleva al desciframiento constante, la interpretación de lo implícito y explícito y se genera el diálogo, debate, análisis y reflexión entre docentes con base en realidades, visiones del mundo y conciencias, en fin acciones que expresan y reflejan el sentido de las relaciones realidad, individuo y conocimiento.

La participación docente, a partir de esta investigación, se configura como una acción reflexiva que debe de acompañar todo el desarrollo del currículum en la licenciatura de pedagogía. Se manifiesta también la inquietud de los docentes por ser tomados en cuenta, por

ser reconocidos a partir de sus capacidades, conocimientos y experiencias necesarias para redefinir cada uno de los elementos que conforman el currículum, desde lo formal y vivido, desde lo explícito y lo implícito, desde su fundamentación hasta la selección de contenidos, actividades y formas de evaluación.

Podemos afirmar que a nivel discurso los docentes apoyan la participación y plantean estrategias para generarla en el desarrollo curricular, y que desde este nivel podríamos darle seguimiento y continuidad a esta investigación, en el sentido de contrastar estos discursos que sobre la participación manifiestan los profesores, con lo que sucede en la práctica, es decir ¿los académicos de pedagogía realmente pondrían en práctica lo que piensan sobre su participación en el desarrollo curricular? Cuestionamiento que abre la posibilidad de darle continuidad a esta investigación en un futuro no distante, en el que se avecina la evaluación del currículum vigente.

La escuela como un espacio de lucha de poder.

La licenciatura de Pedagogía, como un escenario de interacción, negociación y contraste académico, como un espacio en donde se lucha por un reconocimiento social a través de la disputa por el poder, genera encuentros y desencuentros entre sujetos y grupos cuyos intereses y afinidades rebasan el ámbito de lo académico y se instalan en lo político. La resistencia va a ser un elemento presente en las decisiones que se tomen en cuanto al currículum. Resistirse a lo establecido a lo impuesto a lo lineal a todo aquello que desquebraje una forma de actuar, de vivir de pensar y de conducirse en las prácticas educativas, genera relaciones conflictivas entre profesores, autoridades y currículum.

En la licenciatura en pedagogía, estos encuentros y desencuentros entre docentes, currículum y autoridades quedaron al descubierto a partir de los testimonios de los docentes, manifestaciones que desnudan las relaciones de poder y cómo se abusa de éste para detentar un control. El mismo currículum sirve de instrumento de control, ya que como se manifiesta en esta investigación, en su nombre las autoridades despojan o dotan de horas clase a los docentes, sin que exista una instancia que los proteja ya que su condición laboral de maestros interinos (en su mayoría) los pone en una situación vulnerable. O en cuestión de convocar a

“reuniones colegiadas” para la elaboración de programas, en donde existen casos en donde se simula que se participa para complacer a las autoridades, otros en los cuales si no se asiste se expone el docente a una llamada de atención o el caso contrario si eres incondicional del jefe de carrera en turno entonces no pasa nada. Así también el cambio de horario y de turno de los docentes de un semestre a otro sin previo aviso y sin importar si se tienen compromisos en otra institución, situación muy recurrente cuando se pretende que el docente renuncie.

Esta situación conflictiva desarrollada en la FES, es una característica de todas las organizaciones, que ha sido estudiada por la teoría micropolítica de la organización escolar definida, entre otros por Hoyle (1982) como el conjunto de estrategias por las que el individuo y los grupos en contextos organizativos intentan usar sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses. Desde este enfoque, “las escuelas son consideradas como campos de lucha divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball; 1991: 35). La escuela como institución produce simultáneamente “conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y exterior de nuestro sistema educativo” (Apple; 1987: 11), por consiguiente podemos decir que el conflicto y el control son parte esencial y definitoria de las organizaciones. Así mismo el conjunto de estrategias mencionado puede ser usado desde una perspectiva de dominio y control por parte del grupo hegemónico como desde una política de oposición o resistencia.

Lo anterior es manifestado por los docentes de pedagogía, de diferentes maneras, como por ejemplo la no asistencia a las reuniones colegiadas, el impartir contenidos en las diferentes unidades de conocimiento a partir de conocimientos, experiencias y preferencias individuales sin importar el trabajo colegiado.

Todo lo manifestado anteriormente, hace que la participación docente en el desarrollo curricular sea mínima y esporádica, no basta con que exista disposición por parte de los docentes hacen falta mecanismos de negociación, mejores condiciones laborales, que no se abuse del poder, que los docentes sean conscientes del papel tan importante que tienen ante los alumnos y la sociedad en general. Sabemos de antemano que los conflictos dentro de una organización como la escuela, no se terminaran nunca y que si no son los ya señalados

Conclusiones

surgirán otros, sin embargo se debe de luchar por resolver o aminorar los existentes en este momento.

ANEXOS

Anexo 1. Primer intento en la construcción de categorías.

(Fase diagnóstica)

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
1. Evaluación Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar el currículum de pedagogía desde la perspectiva de la investigación participativa ▪ Tener un enfoque claro que fundamente la evaluación curricular y que se socialice ▪ Por el momento no es necesario hacer un gran plan de evaluación curricular, hay que trabajar las particularidades y carencias del plan de estudios ▪ En el proceso de evaluación curricular tomar en consideración para su análisis los programas sintéticos analíticos y vividos ▪ En el proceso de evaluación curricular prestar atención a encontrar las causas que dan lugar a que ésta línea de formación (histórico-filosófica) continúe relegada ▪ Definir categorías de análisis para la revisión de los contenidos de las unidades de conocimiento
2. Práctica Cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar un orden lógico, teórico, metodológico e instrumental, que tenga aplicación directa en la práctica educativa cotidiana
3. Unidades de Conocimiento Articuladoras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar en colectivos el papel de la unidad de conocimiento de teoría pedagógica como eje articulador ▪ Es necesario reunirse con los docentes de otras unidades de conocimiento articuladoras y trabajar los puntos de encuentro entre teoría pedagógica y las otras unidades de conocimiento ▪ Las unidades de conocimiento integradoras no han tenido la visión suficiente para promover la integración de las demás unidades considerándola con las mismas características que las demás
4. Propuestas de modificación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover concursos de selección para docentes y ayudantes de profesor de nuevo ingreso ▪ Ubicación extensiva de maestros definitivos en otras unidades de conocimiento, tomando en consideración; formación, experiencia y antigüedad en la carrera ▪ Que el proceso de evaluación docente se haga efectivo en un sentido de mejora académica ▪ El discurso pedagógico y la formación como su objeto ▪ Las prácticas escolares y profesionales ligadas a la pedagogía ▪ La interpretación de lo pedagógico con otros ámbitos del saber y

	<p>de la realidad</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Las tres anteriores constituirían las aristas de la realización de lecturas pedagógicas, consideradas como finalidad esta línea de formación▪ Es necesario investigar a la pedagogía, como objeto de estudio, considerando al menos tres posibles niveles de reflexión▪ Que los alumnos aprendan a construir a la pedagogía como objeto de estudio de la investigación▪ En el vinculo epistemología y pedagogía se sugiere que dos terceras partes se revise esta relación y una tercera únicamente lo epistemológico▪ Se propone un evento académico sobre investigación pedagógica con conferencias, foros, que nos permitan afianzar los ejes más importantes en el área de la investigación con la finalidad de participar en un proyecto de evaluación curricular▪ El diseño de los programas debe validarse a través de las instancias oficiales, de modo que el alumno pueda exigir una estructura formativa revisada y aceptada▪ Creación y consolidación de mecanismos de evaluación participativa por líneas eje de conocimiento, en donde el representante de la línea, genere mecanismos de participación y los docentes que quieran y puedan se comprometan a participar.▪ Desde los cursos de inducción realizar un diagnóstico académico acerca de aquellos elementos teóricos, instrumentales, de procedimientos, cognitivos, de habilidades etc. necesarios para que el desenvolvimiento del estudiante no sea un supuesto, lo cual permita poseer un referente desde el cual permita a los docentes abordar las problemáticas detectadas▪ Proponer cursos extracurriculares tipo taller para subsanar las carencias académicas de niveles educativos anteriores▪ Revisar la pertinencia de los cursos de inducción, para conocer la utilidad de los contenidos y estrategias que ahí se realizan de acuerdo a las necesidades que requiere el nuevo plan de estudios▪ En las unidades de conocimiento no hay tiempo para profundizar en los contenidos mínimos por lo que es importante una revisión en las correspondientes U. C. para sintetizarlos▪ Enriquecer los programas desde una postura crítica, además de considerar la experiencia del docente▪ Revisar aquellas unidades de conocimiento que en su denominación tienen formación, educación, estos conceptos tienen que ser aclarados en clase▪ Abordar la polémica respecto a la formación y educación
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar el concepto de formación, lo social y lo subjetivo ▪ Se pide que el número de alumnos en los talleres tenga un máximo de 30 alumnos
5. Prácticas Escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la cuestión teórico-práctica en el ámbito docente en las unidades de conocimiento afines ▪ Coordinar colegiadamente las prácticas pedagógicas externas y articularlas con las unidades de conocimiento afines
6. Relación con el Campo Laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar las necesidades del campo laboral
7. Cuestión Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de criterios académicos y administrativos para la conformación de grupos alternos ▪ Falta de comunicación de la toma de decisiones de las autoridades con respecto a cuestiones relacionadas con la licenciatura ▪ Fortalecer la cuestión institucional en relación a horarios de clase para los alumnos ▪ Cuidar que no se empalmen los horarios ▪ Tomar en consideración el equilibrio del tamaño de los grupos ▪ Promover la importancia de la asistencia y puntualidad de los profesores y alumnos
8. Problemas Laborales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción de horas a docentes sin tomar en consideración: formación y antigüedad en la carrera ▪ Contratación y ubicación de docentes de nuevo ingreso o reciente ingreso en unidades de conocimiento que pueden ser impartidas por docentes definitivos o con mayor experiencia y antigüedad en la licenciatura ▪ Improvisación de maestros
9. Asistencia de los Docentes a Reuniones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La constante falta de quórum en el trabajo colegiado, lo cual se ve reflejado en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y de bibliografía ▪ Hacer obligatorio la aplicación de los programas de las unidades de conocimiento elaborados colegiadamente ▪ Problema de asistencia de profesores en las mesas de trabajo ▪ A pesar de los esfuerzos de homologación, cada programa se sigue impartiendo a partir de criterios propios o unipersonales, lo cual deriva en duplicación de programas y esfuerzos que funcionan como oficiales y se da porque existe poca participación en el diseño, implementación y seguimiento de los programas ▪ El trabajo colegiado se realiza solamente (cuando ocurre) por

	<p>exigencia de la jefatura de carrera y no por la necesidad de trabajo académicamente aceptado entre los docentes que imparten las mismas unidades de conocimiento y sin la existencia de un seguimiento intersemestral</p>
<p>10. Carencias de los alumnos que ingresan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes ▪ Impartir una metodología de lectoescritura a nivel superior para fortalecer ésta habilidad ▪ La problemática de la calidad de los trabajos que elaboran los estudiantes en los primeros semestres ▪ Los alumnos llegan con ausencias fuertes en la lectoescritura y de análisis y reflexión. Y con problemas en su formación histórico-filosófica ▪ Confrontar el perfil de ingreso a pedagogía, con la formación que se tiene de bachillerato, con el propósito de valorar la posibilidad de fortalecer ésta línea (histórico-filosófica) en los primeros semestres.
<p>11. Reubicación de Algunas Unidades de Conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se citaron ciertas unidades de conocimiento como: Psicoanálisis y Educación. Laboratorio de Educación Especial; con respecto a la primera se sugiere que sea reubicada al 5° semestre, en virtud a que los alumnos la cursan en el 3er, semestre y aún no cuentan con los conocimientos básicos para su comprensión dificultando alcanzar a cubrir los contenidos mínimos. Con relación a la segunda, es insuficiente el tiempo, para cubrir los contenidos mínimos del programa, se propone que se amplíe a dos semestres. Con la unidad de conocimiento, Aprendizaje, Pensamiento y creatividad, el tiempo para cubrir el programa también es mínimo y no se abarcan intereses de los alumnos, por tanto la sugerencia es que se pueda abrir en otro semestre.
<p>12. Las Unidades de Conocimiento Optativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las unidades de conocimiento optativas y su carácter mantienen una relación limitada con otras unidades ▪ Qué sucede durante los primeros semestres que propicia la falta de interés entre los alumnos, por cursar las unidades de conocimiento optativas de la línea histórico-filosófica?
<p>13. Contenidos repetidos en Unidades de Conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La constante falta de quórum en el trabajo colegiado, lo cual se ve reflejado en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y de bibliografía
<p>14. Evaluación de los Aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unificar criterios para establecer un sistema de evaluación y acreditación en las unidades de conocimiento afines con criterios mínimos

<p>15. Relación de las Unidades de Conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabe destacar, la falta de vinculación entre las unidades de conocimiento, que genera rupturas y fragmentación del conocimiento; lo que también impacta el perfil de egreso ▪ Problema de articulación de contenidos ▪ Se plantea el problema de la articulación, el cual se señala que no existe una definición clara en el plan de estudios, por lo que ésta sólo la plantea el propio docente, según su propia percepción. Al respecto se deberían establecer las bases de este concepto, para ser trabajado en el interior de cada línea eje ▪ La unidad de conocimiento de epistemología y educación y la investigación pedagógica tienen una gran complejidad en los contenidos y la dificultad para articularlos. Además se requiere un vínculo más estrecho con la teoría pedagógica
<p>16. La Formación de los docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar permanentemente los perfiles de los docentes que se incorporan a esta línea de conocimiento y plantear opciones de actualización en el campo de lo histórico-filosófico, relacionado con la pedagogía ▪ La improvisación de maestros, no se respetan los programas contenidos y bibliografía ▪ El sentido de la línea de formación de los docentes en investigación, es mínima para darle el peso a cada unidad de conocimiento ▪ La formación de cada uno de nosotros no ha logrado un punto de encuentro en lo pedagógico, interpelando los otros campos profesionales y ello, afecta el vínculo en los contenidos en el salón de clase ▪ Falta de apropiación y comprensión de conceptos y lógicas del plan vigente (formación, articulación versus integración etc.) ▪ Formación de un comité compuesto por los mismos docentes, que se dé a la tarea de indagar las necesidades de formación de todos los profesores que componen la carrera, y en función de esa indagación se realice un proyecto de formación docente.
<p>17. Talleres de Apoyo a la Titulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconoce que esta línea eje es muy importante, porque está constituida por las unidades de conocimiento en las que el estudiante elabora su trabajo de titulación, lo que directamente incide en la eficiencia terminal de la carrera ▪ El plan de estudios establece que los talleres de apoyo a la titulación I, II, III Y IV , son las unidades de conocimiento integradoras de los semestres 5°, 6°, 7° y 8°, respectivamente, sin embargo hasta el momento no han desempeñado esta función debido a que en el mencionado plan no se especifica en que consiste la integración, ni conceptualmente ni operativamente

	<ul style="list-style-type: none">▪ Los estudiantes no tienen idea de cómo están construyendo su trabajo de titulación, debido fundamentalmente a que no tienen una formación metodológica adecuada. Con frecuencia solicitan formulas metodológicas a priori (como si fueran recetas) sin comprender que cada objeto de estudio requiere de procedimientos metodológicos específicos▪ Cabría esperar que por el tipo de contenidos en las unidades de contenidos en las unidades de conocimiento pertenecientes a la línea eje de investigación pedagógica, existiera un enriquecimiento y complementariedad con la línea eje de formación integral para la titulación, sin embargo ocurre lo contrario pues en lugar de colaboración se han presentado interferencias que producen confusión en los estudiantes. Esto se debe a que con frecuencia algunos profesores de la línea de investigación hacen observaciones a los trabajos que los alumnos están realizando en el taller de apoyo a la titulación; interviniendo, contradiciendo o “corrigiendo” lo que el profesor del taller a aprobado con antelación▪ Debido a que los talleres de apoyo a la titulación son unidades de conocimiento seriadas, la reprobación es muy preocupante debido a que con el tiempo causará un rezago significativo en la carrera
18. Fuentes Bibliográficas repetidas en varias unidades de Conocimiento	<ul style="list-style-type: none">▪ La constante falta de quórum en el trabajo colegiado, lo cual se ve reflejado en que no se respeten los programas, la improvisación, repetición de contenidos y de bibliografía

Anexo 2. Cuestionario de opinión docente, sobre las categorías surgidas del diagnóstico

DOCUMENTO DE OPINIÓN DOCENTE

La información que nos proporcione es de suma importancia para la realización de la investigación denominada “EL PLAN DE ESTUDIOS: UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES”, que se realiza como tesis de Doctorado, por la Maestra Mercedes Araceli Ramírez Benítez, tenga la seguridad de que la información que nos proporcione será utilizada con la mayor discreción posible.

A partir de un primer diagnóstico elaborado sobre la mirada de los docentes hacia el plan de estudios de pedagogía, (cabe señalar que dicho diagnóstico se realizó en el año 2006, a partir de reuniones de trabajo colegiado, en donde se les pidió a los docentes por línea eje de articulación, que plantearan las problemáticas más fuertes que estaban enfrentando con el plan de estudios, así como algunas propuestas) los elementos más sobresalientes fueron los abajo señalados, **a partir de ellos nos gustaría que usted nos expresara su opinión y sugerencias, desde sus experiencias y vivencias dentro de la carrera.**

Por ejemplo que opina de la evaluación curricular, se debe llevar a efecto? Por quiénes? Qué se debe evaluar? Qué sugerencias tiene al respecto? etc. en cuanto a la práctica cotidiana cuales han sido sus experiencias con el plan de estudios actual? Y así sucesivamente

1. Evaluación Curricular
2. Práctica Cotidiana
3. Unidades de Conocimiento Articuladoras
4. Propuestas de modificación del plan de estudios
5. Prácticas Escolares
6. Relación con el Campo Laboral
7. Cuestión Administrativa
8. Problemas Laborales de los docentes
9. Asistencia de los Docentes a Reuniones de trabajo colegiado
10. Carencias de conocimientos de los alumnos que ingresan
11. Reubicación de Algunas Unidades de Conocimiento por sus contenidos
12. Las Unidades de Conocimiento Optativas (pocas, no cubren los requerimientos de formación que demandan los alumnos)

13. Contenidos repetidos en Unidades de Conocimiento
14. Evaluación de los Aprendizajes
15. Relación de las Unidades de Conocimiento
16. La Formación de los docentes
17. Talleres de Apoyo a la Titulación
18. Fuentes Bibliográficas repetidas en varias unidades de conocimiento

Gracias por su cooperación.

Anexo 3. Categorías enriquecidas a partir del cuestionario de opinión

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<p>1. Evaluación Curricular</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay un proyecto sólido de evaluación curricular. Y lo que se ha hecho hasta el momento es demasiado lento y no ha servido aún para la toma de decisiones. 2. Sobre este aspecto pienso que después de que entró en vigor el plan 2002, no se ha implementado un proceso sistemático de evaluación curricular, pues, durante ese curso 2006, pude darme cuenta que la representación de la jefatura de carrera y algunos profesores también, están pugnando porque sólo se corrijan algunas cuestiones administrativas del plan pero que no se cuestione el fundamento del mismo. Por otro lado, al menos en profesores asistentes a aquel curso, no observé disposición ni preparación para debatir el mismo fundamento, recuerdo que en una sesión se dejó la tarea de estudiar y preparar a Gadamer para comprender desde la fuente el sentido del bildung. En clase los compañeros, salvo uno, no leyeron ni mostraron interés por ello. Tengo la convicción de que si no hay estudio y debate profundo, no se podrá comprender a plenitud y modificar el fundamento del actual plan objetivamente. 3. Es necesario realizarla constantemente, para tomar las decisiones adecuadas. Sin embargo no es una labor sencilla, se requiere un proyecto sólido y serio, recursos financieros, una logística impecable y la participación de todos los actores del proceso educativo; pero esto es difícil de lograr bajo las condiciones institucionales propias de la FES Aragón. 4. Evaluación Curricular: los procesos ligados a la evaluación curricular –me parece- han transcurrido de forma lenta y con trabajos, que no han sido del todo claros de cara a la planta académica y la población de pedagogía. De tal modo que no se sabe a ciencia cierta que está ocurriendo. Cuando una actividad forma parte o, no de la evaluación de la carrera. 5. La evaluación curricular como proceso constante y continuo, de valoración, análisis, reflexión e investigación participativo, es fundamental que se realice tanto en los planos de lo formal, de la instrumentación y de lo vivido, de manera que permita fortalecer los proyectos curriculares y las prácticas educativas que se generan a partir de este, en donde deben intervenir todos los actores de la educación que se encuentran inmersos de una u otra forma en dicho proyecto. En lo que respecta a la carrera, se han realizado una serie de acciones para realizar una evaluación curricular, sin embargo pareciera que algunos de estos intentos son para legitimar, más que para fortalecer y resignificar las prácticas educativas. Por otra parte, dichas acciones se realizan de manera aislada lo cual no permite la concreción de propuestas fundamentadas y consensuadas. 6. Creo que la evaluación curricular debe de ser un proceso que

	<p>empieza desde el momento de poner en marcha el plan de estudios y que se debe de llevar continuamente. Por otro lado los docentes no tenemos la formación necesaria que demanda el realizar evaluación curricular para lo cual se nos debería de preparar para ello, otro elemento indispensable es que todos los que estamos dentro de la carrera sean docentes, alumnos, autoridades, y exalumnos por qué no, participen en dicha tarea. Sería bueno de que en lugar de esos cursos sin sentido que se abren en los intersemestrales se nos brindara la formación necesaria para realizar un proyecto de evaluación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Sé que hay intentos de realizarla por parte del Comité de Carrera pero no funcionara ya que no estamos presentes todos los docentes. 8. Es necesaria pero no te sé decir quien la debe de hacer, lo que si es es que es difícil que los docentes participemos ya que no nos contratan para eso a duras penas tenemos unas horas, para dar clase y ya. 9. Es algo inexistente en la carrera, se llevan más tiempo las instancias correspondientes en pelearse con los docentes en que nos organicemos todos para hacer la evaluación curricular, que es muy necesaria. 10. Sería importante realizarla en este momento y no 30 años después como ocurrió con el plan de estudios anterior, sin embargo no existen las condiciones, yo en lo personal llegue a participar en la evaluación del anterior, en este se necesita pero es difícil, ojo más no imposible.
<p>2. Práctica Cotidiana</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disculpa pero no se a que te refieres. Pero debería haber cafeterías bonitas, y mejores salones, jardines bonitos. En síntesis mejor ambiente académico. 2. Dentro de la carrera, cotidianamente se resuelven las cuestiones académicas del aula, desde la óptica del docente que imparte cada unidad de conocimiento, en ese espacio cada profesor no sólo enseña, desde su propia historia y su formación, la cual no siempre es congruente con el actual modelo y no siempre es responsable y respetuosa, sino que también es el lugar donde se expresan las inconformidades contra la administración o contra cualquier otro docente, las cuales no se dicen en reuniones colegiadas ni se expresan directamente a la administración. 3. Es la práctica cotidiana es en donde se evidencian las inconsistencias del plan de estudios y en general, toda la problemática institucional en la cual éste se inserta y que constituye su contexto. Aquí van varios ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - La estructura del plan de estudios determina que la gran mayoría de las unidades de conocimiento se cursan en un sólo semestre (en oposición al antiguo plan en el que las asignaturas se cursaban en dos semestres), por lo que se cuenta con un tiempo muy reducido para desarrollar los contenidos. Es decir, impartimos cursitos rápidos que

	<p>no le sirven de mucho al estudiante. Así que impartimos clases bajo la persistente presión del tiempo, lo hacemos de prisa, sin profundizar, sin la seriedad académica que se requiere.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay muy pocas unidades de conocimiento optativas, por lo que los estudiantes se inscriben a las que les parece menos peores, sin ningún entusiasmo ni seriedad. En la mayor parte de ellos, esto repercute en su rendimiento, estudian poco y elaboran trabajos de muy baja calidad o pésimos. - Por razones extrañas, desde que se inició la implementación de este nuevo plan de estudios, se intentó por todos los medios resaltar la discusión y sobre todo, preeminencia, del objeto de estudio de la pedagogía, el cual, algunos dicen y así lo quieren imponer, es la “formación”. Los estudiantes creen ciegamente en este discurso y cuando pasan a semestres avanzados, siguen con esas ideas fijas, lo que les impide aprender y aprehender nuevos conocimientos. - Muchos estudiantes están muy mal acostumbrados y quieren negociar las cargas de trabajo, las horas de entrada y salida (so pretexto de que se les enciman los horarios) y las calificaciones. Esto afecta el trabajo en el aula. - Las condiciones de trabajo no son las adecuadas. Durante todo el semestre pasado tuvimos que impartir clases con mucho ruido externo (provocado por los supuestos estudiantes del cubo estudiantil del A-5), a veces debíamos gritar en clase para escucharnos. Además, los salones están sucios y desordenados, algunas puertas no cierran, faltan botes de basura, a veces no hay una mesa o escritorio para el (la) profesor(a), los trabajadores cortan el césped o realizan trabajos de mantenimiento ruidosos a la misma hora de las clases, etc. Para colmo, hay escaso o nulo reconocimiento al trabajo y aportaciones de muchos profesores, el salario es tan bajo que más gana en una hora un limpiaparabrisas o un mesero, que un profesor, sin que a ellos se les requiera la preparación académica que se le exige a los docentes universitarios. Además, la gran mayoría tiene una contratación de interinato, es decir, no hay ninguna protección laboral. <ol style="list-style-type: none"> 4. Práctica Cotidiana: respecto a la práctica cotidiana es necesario remarcar que está atravesada por cuestiones diversas, que van desde la dificultad de que las aulas estén acondicionadas (limpias) hasta la ausencia de soportes tecnológicos adecuados (video). 5. La práctica cotidiana ligada al hacer diario en la carrera, se encuentra atravesada por una serie de factores (académico-laborales) y políticos, así como personales) que determinan el actuar de los estudiantes, docentes y directivos propiciando que las prácticas cotidianas y educativas se realicen a veces por imposición, otras por convicción. Lo que dista mucho de lo que se enuncia en el perfil profesional de la carrera, el cual está planteado en términos de una formación crítica, reflexiva, etc. 6. En la práctica cotidiana es donde salen los problemas que tiene al
--	--

	<p>plan de estudios de los que yo te podría señalar son: al inicio de semestre muchos docentes que no se presentan a la elaboración de los planes de curso colegiados se fusilan los que se elaboran conjuntamente, como no existe una instancia que regule los planes de curso existen varios de la misma unidad de conocimiento. Algunos alumnos se presentan a clases argumentando que se les empalman las unidades de conocimiento y quieren negociar contigo la asistencia a tu materia. Parece ser que uno de los problemas más fuertes es que los alumnos no leen para las clases. En ocasiones te dicen los alumnos que las lecturas que tienes contempladas en la antología o que les pides la están revisando en otra unidad, siendo que tu te tomaste el tiempo para trabajar las lecturas y cambiarlas semestre con semestre en conjunto con otros compañeros. No sé si esta situación es porque hay maestros que se fusilan las lecturas de otros compañeros o por qué no se revisan los programas en general.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Aunque prepares tus clases a la perfección en el aula siempre salen situaciones difíciles de controlar, tales como la disposición de los alumnos para con las actividades, el material didáctico que se necesita y que la jefatura difícilmente proporciona, salones sucios etc. 8. La práctica cotidiana con el nuevo plan de estudios, me parece que arrastra muchos vicios del anterior plan de estudios, por ejemplo yo trato de cambiar metodologías de trabajo de que no sea expositivo únicamente de llevar a los alumnos a la participación, pero en serio hay muchos alumnos que son demasiado apáticos, no leen, esto hace que sea difícil. 9. Creo que esta puede replantearse siempre que los docentes estemos de acuerdo con el nuevo plan, me parece que se vuelve problemática en el momento que todos los docentes pensamos que nuestra unidad es la más importante y saturamos a los alumnos de lecturas en el poco tiempo que dura el semestre. 10. No tengo ningún problema hasta ahora, dentro de las aulas en cuanto a las formas de trabajar, el problema está que en los primeros semestres los contenidos de mi materia son muy complejos para los alumnos y eso hace que nos tengamos que ir despacio, lo que hace que no terminemos el programa a tiempo.
<p>3. Unidades de Conocimiento Articuladoras</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No creo en las unidades articuladoras, pues es tan sólo a nivel de papel. La articulación de conocimientos sólo es posible en la relación del sujeto con el objeto de conocimiento. Pienso que este es un problema de óptica epistemológico. 2. Además de que estas unidades no se justifican suficientemente en el plan escrito, en la práctica no han funcionado y sólo sirvieron para otorgar horas prácticas a algunos docentes que no hicieron responsablemente su trabajo , necesitamos ponernos a trabajar entre los docentes sobre el sentido de las unidades articuladoras 3. El plan de estudios menciona dichas unidades de conocimiento

	<p>articuladoras, pero no explica en qué consisten, ni como (operativamente) deben cumplir su función. El término “unidad articuladora” no parece ser más que un concepto vacío que no designa nada real, sino únicamente forma parte de uno de esos extraños discursos sin sentido que suelen usar los pedagogos.</p> <p>Lo explico: no es una mala idea, sólo que no indica COMO SE PUEDEN ARTICULAR contenidos, temáticas, tópicos, etc., en la realidad. En las reuniones académicas se ha dicho incluso que en esas unidades articuladoras los alumnos deberían obtener un producto de aprendizaje (un trabajo escrito) el cual deberían presentar como trabajo final en las otras unidades de conocimiento en que estuvieran inscritos, para poder ser evaluados en todas ellas con ese único trabajo. Esto es totalmente absurdo porque se presupone entonces que los estudiantes YA SABEN ARTICULAR CONOCIMIENTOS o contenidos (mínimamente), pues esa es la expectativa de los docentes. Pero ¡los docentes tampoco tienen claro como realizar esa articulación!... además, los criterios de evaluación de los profesores son muy diversos, pues dependen de su experiencia, formación profesional, contextos de trabajo en que se desenvuelven, perspectivas teóricas, etc., de tal forma que sería casi imposible calificar a un estudiante con un sólo trabajo en varias unidades de conocimiento.</p> <p>En pocas palabras, si no se define operativamente (bajo la perspectiva de su propio referente teórico, si es que lo tiene) en que consisten dichas U.C. articuladoras, simplemente NO TENDRÁ SENTIDO INCLUIRLAS O CONSIDERARLAS como un elemento serio del plan de estudios. Ahora quien tendría que realizar este trabajo somos los docentes en trabajo colegiado y no los que hicieron el plan de estudios, que ya demostraron que no tienen claro qué son y qué sentido tienen las unidades articuladoras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Unidades de Conocimiento Articuladoras: en este caso hasta ahora nadie sabe con exactitud que significa y como opera una unidad articuladora. Es decir, hace falta mayor información y acercamiento de los profesores para situar las condiciones de posibilidad de este y otros conceptos. 5. No cumplen la función para lo que fueron pensadas, con el propósito de abatir el desarrollo de contenidos y prácticas aisladas dentro de las primeras reuniones de trabajo colegiado se planteó la necesidad de reconsiderar su papel dentro del plan de estudio, o trabajar sobre su concepción y sentido para la formación de los alumnos, pero de cara a los docentes, con esto quiero decir que somos los docentes los involucrados primero en su concepción curricular y segundo en encontrarle el sentido. 6. No sé que sean en realidad, nunca han funcionado, si lees el plan de estudios hay confusión en que son? Como deben de funcionar? Y quiénes son los responsables de ellas. 7. Sé que existen porque están dentro del tomo del plan de estudios pero no se te decir si se llevan a cabo o no, ni cómo funcionan, menos el por
--	--

	<p>qué se llaman articuladoras. Las unidades de conocimiento integradoras hicieron ruido al principio, hoy en día ya nadie habla de ellas, ya no se intenta recuperarlas.</p> <p>8. La verdad llegue a leer sobre su existencia en el plan de estudios, pero en la realidad no sé cómo funcionan.</p> <p>9. No se cuales son, ya se me olvido será porque en las reuniones de profesores también ya se olvidaron, ya no se hace mención de ellas como al principio.</p> <p>10. No sé donde quedaron ni cómo funcionan.</p>
<p>4. Propuestas de modificación del plan de estudios</p>	<p>1. El plan de estudios por semestre fragmenta el conocimiento. Es necesario volver a la estructura anual.</p> <p>2. Así como la anatomía es conocimiento elemental para la medicina. El conocimiento de la infancia y adolescencia es indispensable para la pedagogía.</p> <p>3. Vincular las unidades de conocimiento a verdaderas prácticas pedagógicas y a posibilidades de trabajo en el exterior.</p> <p>4. Rediseñar el eje de psicopedagogía, lo redujeron a la mínima expresión.</p> <p>5. He de señalar que la propuesta de 4 integrantes del Comité de Carrera de mover la fundamentación del plan hacia un modelo pedagógico de la Pedagogía de la Diferencia, será la tendencia hacia la que me oriente.</p> <p>6. En realidad no he escuchado dentro de los cursos o los trabajos colegiados con los maestros ninguna intención de modificar el fundamento del plan, pero si de aumentar materias optativas o de mover unidades de conocimiento, realmente no creo que esto resuelva las contradicciones de fondo con las que nació el actual plan</p> <p>7. Es obvio que hay muchas modificaciones que necesita el plan de estudios vigente. Simplemente su estructura y su inadecuación con las demandas de la nueva realidad social y con las necesidades de los empleadores plantean medidas urgentes en este sentido.</p> <p>8. Propuestas de modificación del plan de estudios: aceptando que es algo que se tendría que trabajar más, es necesario llenar esos vacíos que se generan a lo largo del plan de estudios, en mi experiencia hace falta trabajar temas y planteamientos más emergentes, por ejemplo educación y ciudadanía, por señalar alguna. En todo caso es posible advertir cuestiones que podemos incorporar al plan de estudios sin modificar el sentido de éste.</p> <p>9. Se han realizado planteamientos interesantes por parte de algunos profesores de la licenciatura, como parte de las reuniones intersemestrales de trabajo colegiado, entre ellas, reestructurar la Fundamentación del plan de estudios, cambios de ubicación de algunas unidades de conocimiento, cambio de denominaciones de las unidades de conocimiento, cambios de carga horaria, incluir más</p>

	<p>unidades de conocimiento optativas, fortalecer la formación filosófica, establecer una relación estrecha entre la línea eje de formación de investigación con los talleres de apoyo a la titulación, entre otros.</p> <p>10. Eventos académicos de interés docente</p> <p>11. Una propuesta sería que se trabajara un proyecto de evaluación curricular y a partir de este emanaran las propuestas.</p> <p>12. Lo primero sería que las unidades de conocimiento en lugar de durar un semestre fueran de dos, para llevar una continuidad y estudiar los contenidos con mayor profundidad, lo segundo abrir más unidades optativas, y que los docentes en lugar de impartir tres asignaturas a tres grupos diferentes fuese a esos tres pero la misma asignatura.</p>
<p>5. Prácticas Escolares</p>	<p>1. Aumentar convenios con instituciones, esto serviría también para conectar la pedagogía con campos laborales.</p> <p>2. Este espacio no ha sido apoyado como se debiera por la misma jefatura de carrera, debido a que no ha encontrado la manera de validarlo dentro de los contenidos de las unidades de conocimiento en las que tienen que hacerse</p> <p>3. Considero que cualquier propuesta de reactivarlas sin el sustento formal, será infructuoso, sin embargo, son sumamente necesarias e importantes dentro de la carrera</p> <p>4. Creo que son muy importantes para la formación profesional de los estudiantes. La institución debería canalizar más recursos y apoyos para su realización. Sin embargo, es necesario observar una vigilancia pedagógica sobre las mismas, para que no se conviertan en una distracción, sino que sean verdaderas prácticas con un sentido definido en la totalidad que constituye el plan de estudios.</p> <p>5. Prácticas Escolares: en general debiese haber un conocimiento mas claro del nivel de relación que el plan admite como practicas escolares y las actividades que se desarrollan en la carrera en nombre de éstas.</p> <p>6. Al no existir un espacio curricular o requisitos que avalen la realización de prácticas escolares, tiende a que tanto profesores como estudiantes no les den la relevancia sustantiva para la formación de los futuros pedagogos. Se puede considerar como parte de las estrategias de aprendizaje al interior de los programas de estudio. Sin embargo, el hecho de que se tengan que realizar fuera de los tiempos establecidos para la impartición de cada unidad de conocimiento, el que se impartan de manera aislada, y el que se lleven a cabo en otros espacios, sea dentro o fuera de la institución, propicia conflicto entre maestros y los mismos estudiantes, debido a que en ocasiones tienen que tomar el tiempo de otras unidades de conocimiento.</p> <p>7. Las prácticas escolares están contempladas en el plan de estudios pero no lo entiendo puesto que al no tener un lugar específico dentro</p>

	<p>de este se pierde el sentido de ellas. Parece ser que hay espacios para que los alumnos las realicen pero fuera del horario de las unidades de conocimiento puesto que no son parte de ellas, por lo cual es realmente difícil que los alumnos estén interesados en realizarlas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Son muy importantes, puesto que le proporcionan a los alumnos un acercamiento al campo profesional, un problema es que no tienen créditos ni un lugar dentro del plan de estudios por lo que muchos alumnos no las toman en serio. 9. Que se hiciera más difusión de ellas con nosotros y también con los alumnos. 10. Creo que son muy importantes para la formación de los alumnos por lo tanto los maestros debemos apoyar los proyectos existentes,
<p>6. Relación con el Campo Laboral</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De lo que yo sé, los pedagogos se ubican a nivel de docencia. 2. No concibo la relación con el campo laboral del pedagogo como algo mecánico, es decir, que tengan que darles las unidades de conocimiento, sólo actividades instrumentales sin reflexión (teoría) para que puedan funcionar en el trabajo, es necesario que se resignifique el papel de la teoría y su uso crítico dentro de los programas de estudio, ésta, ha sido devaluada por profesores con flojera intelectual, para que el pedagogo no sepa pensar la realidad presente y resolver oportunamente los problemas prácticos que se le presenten en el campo laboral. 3. Tengo la impresión de que la formación profesional que propicia el plan de estudios no proporciona muchos elementos a los estudiantes para desenvolverse más tarde de manera satisfactoria en el campo de trabajo. 4. Cuando ellos cursan el octavo semestre y se les pregunta que labores educativas o pedagógicas concretas saben hacer, manifiestan que casi ninguna. Es probable que no tengan claridad sobre esto, pero es evidente su inseguridad al respecto. Una profesión se define, en efecto, por su identidad, la cual, pese a todos los argumentos que se puedan ofrecer, se estructura a partir de los conocimientos que el profesionista posee y domina (lo que implica una verdadera apropiación de los mismos) y lo que sabe hacer, en términos de ejecución de una tarea práctica que resuelva las necesidades y problemas que presentan los empleadores. 5. Relación con el Campo Laboral: a ratos dentro del plan no está explicitada la relación de la carrera con el ámbito laboral, es posible clarificar este aspecto importante de la carrera, sobre todo discutiendo el campo laboral desde el concepto de formación 6. En el plano formal y a partir de lo que se señala en la Fundamentación del plan de estudios existe relación con el campo laboral, sin embargo quienes tendrían que emitir su opinión son los egresados de este plan de estudios.

	<ol style="list-style-type: none"> 7. La relación con el campo laboral está implícita dentro del plan de estudios, sin embargo creo que muchos docentes se inclinan por los saberes de carácter teórico dejando un gran vacío en las prácticas que acercan a los alumnos al campo profesional. Un elemento creo yo importante serían el cumplimiento de las prácticas escolares que anteriormente señalaba, ya que se por algunos alumnos les ayudan a darse una idea del mercado laboral. Yo en lo particular en las unidades que imparto los mando a realizar ciertas prácticas. 8. Claro que existe, el problema es que no tenemos un referente de la ubicación de los alumnos egresados de este plan para saber exactamente que está pasando, y a partir de el se pudiera modificar el plan de estudios o en su caso evaluarlo. 9. No sé realmente, para saberlo habría que elaborarse un seguimiento de egresados, 10. Este punto es uno de los más importantes que se debe trabajar en la evaluación curricular.
<p>7. Cuestión Administrativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ojala se pudieran encontrar mecanismos de simplificación. 2. Cada administración en turno tiene dos tipos de problemas, los estructurales propios del sistema UNAM y los de su puesto en turno, este último tiene que ver con la capacidad organizativa y administrativa de todos los recursos con los que se cuente. En este último punto, la jefatura actual ha cometido errores sobre todo en horarios, extraordinarios de talleres de titulación y salones, que tal vez se aminoren con la inscripción en línea implementada a partir del semestre 2008-2 3. El nuevo plan generó muchos problemas de carácter administrativo: falta de salones, desajuste de horarios, necesidad de reubicación de profesores en las distintas áreas de conocimiento (llamadas líneas eje), etc. Esto se debió, creo, a que antes de poner en operación el plan no se consultó a la planta docente ni se propició su participación, es decir, no se dio el tiempo necesario para que dicho cambio, que fue de la mayor importancia, pasara por un PROCESO de maduración que permitiera a los actores del mismo su adecuada apropiación. Todos sabemos que se hizo de manera apresurada, y que QUIENES llevaron estas acciones a cabo fueron EXTRAORDINARIAMENTE IRRESPONSABLES, pero permanecen en la institución sin rendir cuentas y en una posición de impunidad inconcebible. 4. Cuestión Administrativa: pienso que la relación entre los encargados de la cuestión administrativa y alumnos y profesores debe ser más franca, de ese modo la organización y gestión podría ser menos dura. 5. Está ligada a diversas problemáticas, una de ellas es la contratación de docentes, sin que se tenga formalmente un perfil del tipo de docente que se requiere para la impartición de los contenidos. Otro aspecto es la falta de flexibilidad para que los estudiantes puedan

	<p>cursar los idiomas en diferentes horarios, ya que son un requisito para titularse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. La cuestión administrativa más problemática es la elección de horarios para los alumnos, ya que son muy pocos los espacios para elegir que tienen, aunado que se empalman una serie de unidades que les impide tomar las optativas que quieren. 7. Esta no nos corresponde a nosotros, solamente la podemos juzgar, y creo que no le iría muy bien que digamos, te voy a decir porque: si solicitas cartas de presentación para que los alumnos realicen alguna actividad fuera de la escuela la instancia correspondiente siempre está ocupada, se tardan como un mes en dárselas cuando a los alumnos les urge, y no importa si les diste la lista a tiempo, si necesitas el cañón, salón etc te tardan también (si es que te lo prestan) o a la mera hora te dicen que lo tienen ocupado. 8. Este aspecto si merece la atención de evaluarlo a profundidad ya que no está funcionando como la carrera lo merece, los errores más comunes son: los horarios de los alumnos se empalman, los grupos suelen empalmarse en el mismo salón a la misma hora o con una de diferencia, las cartas de presentación para que los alumnos realicen sus prácticas no están a tiempo, si eres incondicional de la jefatura te prestan a tiempo los recursos que solicites (salón de audio, videocasetera, proyector, etc). 9. Deplorable creo que gran parte de los problemas del plan de estudios es que esta instancia no cumple con lo que debiera. 10. No tengo idea si llevan un manual de funciones determinadas por la UNAM, para los aspectos administrativos, en caso de que exista este documento creo que las personas que están en esos puestos dentro de la jefatura de carrera lo desconocen, o en todo caso les deberían de dar un curso antes de entrar.
<p>8. Problemas Laborales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En tanto no haya una cierta estabilidad en el trabajo, los profesores tendrán chambitas por todos lados. Este punto es muy delicado pues también implica dos grandes campos problemáticos, el estructural. La UNAM desde los años 80, contrató a una masa de profesores por asignatura y bajos salarios, restringiendo concursos de oposición y prestaciones. 2. El segundo campo es que el fenómeno anterior ha generado una serie de prácticas clientelares y de corrupción en la contratación de nuevos profesores, esto es, se contratan a los amigos del jefe en turno y se les pide institucionalidad (sinónimo de incondicionalidad) no importando que no tengan formación ni disciplinar ni pedagógica para la docencia, esto ha llevado a que el nivel de la carrera haya disminuido notablemente sobre todo, en los últimos 6 años. Antes también se daba esto y quizá con mayor impunidad, pero ahora hay mayor vigilancia tanto por autoridades externas a la FES Aragón, como por los alumnos, razón por la que nos damos más cuenta de lo

	<p>que pasa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. El plan de estudios causó problemas de tipo laboral a los profesores, si bien algunos tuvieron aumento de horas, otros tuvieron disminución. Además a otros sus materias se les concentraron en los semestres o pares o nones, lo que los mantuvo en una situación irregular de aumento de horas en un semestre y de decremento de las mismas en el otro, y por lo tanto de estar en una constante situación de asueltos. Por otra parte, al hacer las equivalencias de las antiguas asignaturas por las nuevas unidades de conocimiento, algunos profesores se vieron en la necesidad de preparar apresuradamente contenidos que desconocían por completo pues muchas equivalencias ERAN TOTALMENTE ABSURDAS y de hecho, los conocimientos no eran para nada equivalentes. Pero hay responsables de esto, como ya expuse en el punto anterior, a los que nunca se les exigió rendir cuentas por sus decisiones estúpidas. 4. Problemas Laborales de los docentes: un signo que define la situación de los profesores, es la reducción de horas de un semestre a otro, además de la inestabilidad laboral de la mayor parte de los profesores de la UNAM 5. Movilidad constante de docentes, disminuyendo su carga horaria sin previo aviso, asignación de horarios que cambian en cada semestre sin informar previamente a los docentes 6. Esta cuestión se me hace sumamente difícil de plantear ya que con el nuevo plan de estudios a mí en lo personal me disminuyen horas en semestres nones y en semestres pares me aumentan, lo peor de todo es que me cambian los horarios sin previo aviso semestre con semestre. Como tengo nombramiento de interino me dicen que los horarios dependen de las necesidades de la carrera. 7. Depende si le caes bien a la jefa de carrera nunca los tendrás si no ya imagínate. 8. Creo que nuestra situación como docentes lamentablemente tiene que ver con quienes están al frente de la carrera y como sea tu relación con ellas, con eso te digo todo. 9. El problema laboral más fuerte es el aumento desproporcionado de horas para unos y la disminución también desproporcionada para otros, sin aviso ni razón de peso alguno. 10. Lo único que te puedo decir es que es lamentable, que después de 15 años laborando pasa la UNAM, todavía dependas de los jefes de carrera para la asignación de horas.
<p>9. Asistencia de los Docentes a Reuniones de trabajo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esto está en función de la inestabilidad laboral. Los maestros tienen que trabajar en otros lados y no pueden asistir. Además tal parece que las ideas vertidas en dichas reuniones no se toman en cuenta, por lo que hay gran decepción y ganas de no asistir. No se resuelve nada. 2. Los profesores no asistimos regularmente a las reuniones de trabajo

	<p>por diversas razones, y se observa que se repiten algunos profesores que asisten, pero que su participación se observa de diferentes maneras. Desde una participación más cuestionadora y crítica hasta los que sólo van a estar presencialmente sin hablar, no justifico esta actitud en docentes, que tienen tareas académicas urgentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. A veces es imposible asistir pues en las horas en que se cita a reunión los profesores nos encontramos trabajando en otro lugar. Además, en numerosas ocasiones nos damos cuenta que asistir a veces no tiene sentido, pues a pesar de que se plantean problemáticas y nosotros expresamos inconformidades y sugerimos soluciones... ¡NO PASA NADA!...da la impresión de que da lo mismo ir que no ir. Así mismo, es bastante tedioso escuchar durante horas una cantidad insostenible de discursos sin sentido, es decir, de lo que coloquialmente se conoce como “rollos”. Y finalmente, por el vergonzoso salario que recibimos ¿quién puede comprometerse a dejar sus otros trabajos para ir a juntas inútiles? 4. Asistencia de los Docentes a Reuniones de trabajo colegiado: es un poco frustrante, ya que casi siempre somos los mismos casi nunca llegamos a 30, siendo que somos más de 100 5. La asistencia es mínima, regularmente son los mismos docentes los que asisten a las reuniones. 6. Para empezar casi siempre que me dicen de ellas lo hacen en la misma semana, cosa que como trabajo en otra institución no da tiempo para pedir los permisos correspondientes, pero si cuando tengo tiempo asisto el problema es que luego me pregunto para que? Si siempre son los mismos maestros los que asisten y siempre es lo mismo hablan y hablan de lo mismo y los mismos. 7. Siempre que puedo asisto, lo malo es cuando los horarios no me lo permiten, ya que trabajo en una secundaria y no siempre me dan permiso. Si fueran el día y horario de nuestras clases yo creo que asistiríamos la mayoría 8. Lo que se realiza en las reuniones, lo puedes realizar fuera de ellas, no es indispensable que asistas para elaborar o cambiar los programas de las unidades de conocimiento 9. Para mí, me es imposible asistir la mayoría de las veces, por cuestiones de trabajo en otra institución. Cuando lo hago sólo es para ponerme de acuerdo con algunos compañeros para vernos posteriormente, si es que vamos a modificar o enriquecer el programa del curso. 10. Prefiero no asistir, y no es por falta de interés, sino por falta de tiempo por las horas que tengo (que son pocas) no me puedo dar el lujo de faltar a mi otro trabajo, y cuando tengo tiempo lo pienso ya que me resulta estéril asistir si siempre es lo mismo.
<p>10. Carencias de los alumnos que</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Este es un problema que no es privativo de la carrera de Pedagogía.

<p>ingresan</p>	<p>Hay una gran pobreza cultural a nivel general.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Critico esta expresión en varias direcciones, hay profesores que la dicen como un lamento esperando que los alumnos traigan todos los conocimientos l que ellos no les pueden dar en la carrera. Por otro lado esta queja no quiere reconocer las condiciones objetivas del sistema educativo nacional, lleno por demás de limitaciones formativas, las cuales, algunos profesores, no quieren resarcir porque “no les corresponde”. 3. Cuando los alumnos manifiestan limitaciones académicas el profesor de la carrera debe avocarse a resolver en la mitad de lo posible sus contenidos programáticos, con estrategias complementarias para propiciar habilidades que le permitan al propio estudiante recuperarse de sus debilidades. 4. En efecto, los estudiantes ingresan a la carrera con un déficit de conocimientos básicos y de cultura general verdaderamente impresionante. 5. Respecto a los conocimientos básicos más elementales es preocupante que no saben leer, no comprenden lo que leen ni lo pueden contextualizar apropiadamente. Además de la pereza intelectual que esto presupone, el impacto que tiene sobre el desempeño en el área de redacción y comunicación de las ideas es totalmente nocivo. No saben, o peor, no pueden redactar una idea con claridad. 6. Desconocen el correcto uso de la sintaxis, las formas gramaticales y las reglas ortográficas. Y por supuesto tienen un dominio muy pobre sobre aspectos elementales de matemáticas, literatura, historia, etc. 7. Respecto a la cultura general que se supone debería poseer alguien que ya ha cursado el bachillerato, simplemente no la tienen. No es por supuesto el caso de todos, pero sí de la mayoría. En un grupo (por ejemplo de 30 alumnos) es uno o con muy buena suerte, dos estudiantes, los que tienen una cultura general aceptable. No gustan de leer por su propia cuenta, de investigar los temas que pudieran interesarles (lo peor es que a veces ellos mismos expresan que nada les interesa en particular), no asisten al cine ni al teatro, etc. 8. Carencias de conocimientos de los alumnos que ingresan: no existe un mecanismo que se allegue información de las nuevas generaciones, y por lo tanto es difícil prever las limitaciones y fortalezas de los alumnos. 9. Definitivamente esta es una situación que no es exclusiva de la carrera, es un problema a nivel nacional, sin embargo esto no esta previsto en el plan de estudios, de manera tal que se pueda subsanar a través de cursos propedéuticos o de otras acciones, para lograr el perfil de ingreso que requiere la carrera. Cabe señalar que el plan de estudios carece de un perfil de ingreso. 10. No tengo grupos en los primeros semestres, pero cuando llegan a sexto si puedo ver que tienen muchas carencias, una de ellas es en
-----------------	---

	<p>cuanto a el desarrollo de habilidades cognitivas, siento que se tragan demasiado fácil discursos ya elaborados por ciertos compañeros maestros repiten lo mismo al cabo de varias generaciones como por ejemplo: “el objeto de estudio de la pedagogía es la formación, esta entendida desde Gadamer como la interiorización de la cultura” cuando les preguntas por qué? Que es la cultura? Desde que posición sólo contestan el nombre de o los maestros que les mencionan lo anterior como una doctrina.</p>
<p>11. Reubicación de Algunas Unidades de Conocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hace necesario 2. En realidad no coincido con esa reubicación, pues observo que las más de las veces, los profesores hacen esta solicitud a demanda personal, ya que no conocen todos los contenidos de todas la U: de C: de su Línea y de la carrera. Por otro lado cada persona tiene una lógica de secuencia, articulación y procedencia y no toman en cuenta los modelos pedagógicos de los que proceden o en los que se sustentan, entonces de manera arbitraria proponen sin reflexionar. Es necesario evaluar o estudiar al menos la totalidad que implica el currículo actual, sino para justificarlo, entonces para proponer otro nuevo. 3. Aunque algunas ya fueron reubicadas, habría que analizar en donde todavía existen problemas al respecto. 4. Si el propósito de las unidades de conocimiento optativas es para orientar una determinada formación, son insuficientes, ya que para fortalecer la formación en un ámbito específico se requiere de más opciones. 5. Reubicación de Algunas Unidades de Conocimiento por sus contenidos: es una situación que se ha desarrollado anteriormente, por lo tanto existe una experiencia previa que nos permite pensar que es posible reubicar unidades, siempre y cuando no se rompa con la lógica del plan, en aquellos caso en que es necesario realizarlo. 6. Esto ya se realizó una vez sin embargo creo que si se hiciera la evaluación curricular otras más tendrían que ser reubicadas. 7. Pienso que algunas deberían de estar por su nivel de complejidad en otros semestres, pero este punto tiene que ver más con una evaluación curricular. 8. Se han reubicado, desconozco los criterios que se tomaron para hacerlo pero me parece que no solamente las unidades reubicadas son las únicas que lo necesitan, sin en cambio esto ya es parte de la evaluación curricular. 9. Creo que para estas acciones deberían de consultar a los docentes quienes podríamos aportar elementos necesarios de tomar en cuenta para realizar estos cambios, otra razón es el aspecto laboral que se trastoca con la reubicación de las unidades. 10. No me afecto, pero si lo considero necesario, sobre todo por la lógica

	de los contenidos y la repetición de los mismos.
12. Las Unidades de Conocimiento Optativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la pregunta está la respuesta. No hay opciones. 2. Este es un argumento inconsistente por lo que no estoy de acuerdo con él. Como señalé anteriormente responde a demandas individuales, fragmentadas y poco razonadas teóricamente 3. Hacen falta muchas materias optativas, pues realmente el estudiante no tiene mucho de donde elegir. Los elaboradores del plan cayeron en un absurdo inaceptable al reducir las optativas, en tiempos (como son los actuales) en los que la apertura, flexibilidad, contactos y acercamientos entre las diversas disciplinas son muy demandados. Querían hacer un plan diferente pero lo que lograron fue elaborar un plan rígido y reduccionista. No consideraron que el surgimiento de nuevos conocimientos en estos tiempos es muy acelerado, incluso su vigencia es muy corta. Hacen falta, optativas para cubrir las nuevas necesidades que van surgiendo, actualizar dichas necesidades y sobre todo, modernizar los puntos de vista al respecto, para lo cual es necesario recuperar la experiencia de muchos compañeros docentes que están desempeñando prácticas profesionales emergentes. 4. Las Unidades de Conocimiento Optativas (pocas, no cubren los requerimientos de formación que demandan los alumnos): se ha estado evaluando y creo que es necesario realizarlo, pero se debe tener en cuenta que la creación de optativas no tendría que romper con el equilibrio entre las líneas ejes 5. Hay que abrir más para que los alumnos tengan mayor opción para elegir, pero ojo esto bajo un estudio de necesidades de formación de los alumnos y de carencias del plan de estudios, no por capricho de alguien, además esta tarea la podemos realizar los docentes por línea eje, proponer una cierta cantidad de unidades de conocimiento optativas a partir de las carencias que hemos detectado en el currículum y las necesidades de formación de los alumnos. 6. Esta situación se ha discutido en reuniones de trabajo con los docentes y se ha llegado a la conclusión de que los contenidos de las U.C.O tienen que ser revisados y reestructurados con su participación, además de generar nuevas propuestas de optativas que son muy necesarias. 7. Estas pienso que son muy pocas para que los estudiantes puedan elegir, se debería de abrir más en base a los temas emergentes de la pedagogía y tomando en cuenta los intereses de los alumnos. 8. Son muy pocas opciones las que tienen los alumnos, me parece que para poder aumentarlas se necesita invitar a participar a los docentes y a los alumnos sobre todo para establecer criterios, temáticas actuales, contenidos en fin. 9. Después de evaluar el currículum se podrá determinar que unidades de conocimiento serían las apropiadas para enriquecer la carrera y la

	<p>formación de los alumnos.</p> <p>10. Aumentarlas me parece lo más lógico, ya que en este momento las opciones son mínimas.</p>
<p>13. Contenidos repetidos en Unidades de Conocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me imagino que sí, esto es provocado por la fragmentación del plan de estudios. 2. Aquí considero que efectivamente hay contenidos repetidos en muchas de las Unidades de Conocimiento, debido a que el profesorado de la carrera en general, responde a sus propias inquietudes y necesidades, muchas veces desmeritando lo que otros profesores han trabajado y por lo tanto negándolo y otras veces por un profundo desconocimiento de otras formas de pensar, quizá en el menor de los casos, por la flojera intelectual o desvalorización del trabajo docente. 3. En efecto, los hay, lo cual es inconcebible. <u>Ningún plan de estudios académicamente serio y consistente puede presentar una situación semejante.</u> Es necesario revisar esta problemática cuanto antes, pero la verdad no se me ocurre como solucionarla. Quizás el trabajo colegiado permita alguna solución, pero creo que el problema de fondo es más profundo, porque está relacionado con la constitución de la Pedagogía como disciplina pero sobre todo, con el poco rigor que en este sentido observan los pedagogos hacia su propia disciplina. 4. Contenidos repetidos en Unidades de Conocimiento: realmente en lo que respecta a la línea sociopedagógica no encuentro contenidos repetidos, más bien hace falta trabajar con mayor profundidad el tipo de enfoque que debe privar en cada unidad. 5. Creo que si existen, para lo cual insisto se debe de evaluar el plan de estudios. 6. Creo que este es un problema que se presenta desde el plan de estudios anterior, se supone que con este se iba a resolver el problema pero revisando los contenido de las líneas eje volvemos a encontrarlo 7. Esta situación se ha discutido en reuniones de trabajo con los docentes y se ha llegado a la conclusión de que los contenidos d las Unidades de Conocimiento tienen que ser revisados y reestructurados. 8. Claro que existen y no sólo en la práctica, sino también en el plan de estudios, basta revisar el tomo 11 y nos daremos cuenta de que existe. 9. Por eso hay que evaluar el currículum. 10. Esto es claro, que es una tarea que nos debe preocupar a los docentes y participar en el análisis de este punto en las reuniones intersemestrales.

<p>14. Evaluación de los Aprendizajes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es poco clara y depende de la ética de los profesores 2. La evaluación de los aprendizajes, desde mi punto de vista es muy difícil ya que corresponde más al campo de la psicología que de la pedagogía. La evaluación de los conocimientos y dominios pocas veces se hace en la carrera, el docente se orienta a calificar numéricamente los productos, muchos profesores cuando ocupan este rubro para ejercer con mayor violencia su poder, representa para mi opinión, un menor dominio de conocimientos y saberes y un empoderamiento arbitrario de su persona. 3. Poco se puede hacer en este rubro en la carrera ya que los alumnos no son escuchados, y eso si me consta de muchos profesores, son devaluados y considerados menos o incapaces por ser estudiantes. Yo propondría prácticas instituidas de participación democrática en la calificación y por ende, en la evaluación. 4. Hay una diversidad de puntos de vista al respecto, pero creo que en este aspecto tanto los docentes como las mismas autoridades no han puesto mucha atención. Mucho se habla del objeto de estudio, de la fundamentación, de la estructura, del perfil de egreso, etc., pero se pone poca atención sobre lo que pasa con los aprendizajes. Se sabe, aunque nunca se dicen nombres, que algunos docentes no evalúan el aprendizaje, que sólo ponen notas de acreditación, en ocasiones, hasta ponen la misma calificación a todos los alumnos de un mismo grupo (imaginemos las actas absurdas que se pueden ver en esta carrera, grupos de 30 estudiantes todos ellos con 10 de calificación). Es sintomático que en la licenciatura en PEDAGOGÍA no exista preocupación por conceptuar e incluso investigar, el aprendizaje de los distintos ámbitos y campos de estudio de nuestra disciplina (y de inclusive como ocurre esto es nuestras propias aulas), cuando la columna vertebral del plan de estudios es la línea didáctica pedagógica, que se supone tiene como uno de sus principales elementos el proceso enseñanza-aprendizaje. 5. Evaluación de los Aprendizajes: es necesario construir instrumentos más a profundidad, que nos permitan captar que estamos enseñando los profesores y que están aprendiendo los alumnos. 6. En este aspecto pienso que es difícil de opinar, ya que es un aspecto que tiene mucho que ver con la ética profesional de los docentes, algunos alumnos me han llegado a comentar, “para que se esfuerza y se complica calificando hágale como... que nos pone a todos 10”, sin embargo creo que como pedagogos que somos uno de nuestro fuertes es la evaluación de los aprendizajes.. 7. La evaluación dentro de las aulas es problema de cada uno de nosotros como docentes y de los acuerdos que tomemos con los alumnos al principio de los semestres. 8. La evaluación de los aprendizajes en el plano formal es homogénea para todas Unidades de Conocimiento, algunas requieren ser evaluadas de diferente forma por sus características, por ejemplo los
---	---

	<p>talleres, pero en el plano de lo vivido cada docente realiza la evaluación como lo considera pertinente.</p> <p>9. Si bien hay libertad de acción respecto a la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos, considero que lo mejor es la evaluación a partir de productos de aprendizaje: ensayos, cuentos, relatos, artículos, periódicos escolares semanales.</p> <p>10. La evaluación permanente es la mejor.</p>
<p>15. Relación de las Unidades de Conocimiento</p>	<p>1. Para mí es imposible de precisar puesto que los maestros tienen diferentes puntos de vista.</p> <p>2. Considero que en un alto porcentaje, las unidades de conocimiento de la carrera de Pedagogía se encuentran desvinculadas, no porque así se haya concebido desde el papel, ello no se logra sólo por estar escritas propuestas de contenido, la desarticulación se da por acción de los profesores, muchos de ellos desinteresados por comprender el sentido integrados de los conocimientos por ellos mismos, no por los programas.</p> <p>3. No hay mucho que decir, en la estructura del plan y con el sólo nombre de las unidades de conocimiento, aparentemente entre algunas de ellas hay relación, pero cuando se observan los contenidos de los programas dicha relación es inexistente. Incluso, entre las unidades de conocimiento de una misma línea eje a veces no existe dicha relación.</p> <p>4. Relación de las Unidades de Conocimiento: por parte de los profesores, tendríamos que trabajar relaciones verticales y horizontales tanto de unidades como líneas eje, ya que no sabemos qué unidad y contenido nos antecede o se desarrolla posteriormente.</p> <p>5. Difícilmente se da ya que los profes estamos más preocupados por la nuestra que por la relación que tenga con otras, y te voy a decir por qué, creo que lo que más puede representar esta situación es el poco tiempo que tenemos al semestre,</p> <p>6. Esto si que no te sabría decir yo opino que se debería de hacer pero es difícil que los maestros conozcamos que es lo que están trabajando en cada unidad, sobre todo porque hay docentes que no se presentan a las reuniones colegiadas para la elaboración de los programas y aún así es difícil.</p> <p>7. Esta pregunta se relaciona con la respuesta de la once, es necesario realizar un trabajo más cuidadoso y colegiado teniendo presente todo el Plan de Estudios en su conjunto, sin embargo en el plano formal se plantean Unidades de Conocimiento Articuladoras que no cumplen su función, por otra parte hay docentes que en trabajo colegiado han tratado de dar esa articulación, sin embargo no ha sido factible lograrlo.</p> <p>8. Para que realmente haya una relación entre las unidades de</p>

	<p>conocimiento de forma horizontal y vertical se necesita que los docentes participemos en la planeación de los cursos pero que no fuesen por unidad solamente sino que se cotejaren por línea y por semestre, pero es una labor titánica que muchos de nosotros no estamos dispuestos a realizar, sobre todo por la cantidad de horas que tenemos.</p> <p>9. Debe de existir en el plan de estudios, pero en la realidad difícilmente ya que cada quien está en su unidad.</p> <p>10. No sé, creo que cuando realizamos el trabajo colegiado para hacer los programas de curso sólo vemos la relación con el antecedente y consecuente en función de los contenidos y bibliografía.</p>
<p>16. La Formación de los docentes</p>	<p>1. No hay y nunca ha habido; todos nos hemos hecho en la práctica, con mejores o peores resultados. Es producto del esfuerzo individual.</p> <p>2. Considero que en nuestra planta docente hay una formación desigual y combinada, con grandes abismos de diferencia en muchos casos, no por la tendencia epistemológica y teórica en la que se fundamenta cada profesor, sino por la profunda y crítica carencia de los saberes necesarios para promoverla y representarla. Es necesario un programa de formación docente creado, promovido e impartido por los mismos profesores de la carrera, que nos permita confrontarnos, acceder al nivel de la polémica y el diálogo diferenciado entre colegas, en el que los profesores no se ofendan o se sientan atacados porque se plantean fundamentos teóricos diferentes e inclusive opuestos y en el que la institucionalidad sumisa no entre en juego.</p> <p>3. Es muy diversa y de algún modo, impacta en la formación profesional del estudiantado. Además, dado el acelerado cambio e incremento de los conocimientos se requiere que la institución ofrezca a sus docentes programas de actualización de calidad.</p> <p>4. La Formación de los docentes: desde hace tiempo se habla de actualizar con cursos, esto es necesario hacerlo, pero parece ser que no hay una política muy clara al respecto, ya que siempre hay un evento que la posterga.</p> <p>5. De entrada es muy heterogénea, cosa que es buena, pero si me preguntas en relación con el Currículo te digo que no es muy buena ya que por ejemplo yo he asistido a dos cursos intersemestrales en que tratan temáticas de el plan de estudios pero siempre es lo mismo y por los mismos no se concretiza nada las discusiones siempre giran en función de la fundamentación teórica de este y ya.</p> <p>6. Si con formación docente te refieres a la que se nos proporciona aquí en la escuela, es tan variada que muchas veces nada tiene que ver con el plan de estudios.</p> <p>7. Es necesario diseñar e implementar un Programa de Formación docente considerando un análisis de las necesidades de formación, esto de acuerdo al Plan de Estudios y a los avances disciplinarios, ya que en los últimos semestres se ha visto la incorporación de nuevos</p>

	<p>docentes a la carrera que no conocen el Plan de Estudios ni la problemática de la carrera, por otra parte se incorporan docentes con poca o nula experiencia docente y profesional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Sobre todo a los docentes que se han integrado en esta administración que no son pocos (jóvenes sin experiencia, de otras disciplinas ajenas a la pedagogía etc), sin dejar de lado a todos los demás claro. 9. La necesitamos pero respecto al plan de estudios, no con temáticas que se sacan de la manga, o temáticas que dominan los encargados de siempre de los cursos intersemestrales. 10. Es importante, pero innecesaria de la manera que hasta este momento se nos ofrece, siempre lo mismo y los mismos (formadores)
<p>17. Talleres de Apoyo a la Titulación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buena idea. Pero en la operatividad hay anomalías. (número de alumnos por grupo excesivo) (maestros ya detectados que no tienen asesores) (Locura de temas de investigación efecto de maestros que no tienen los pies en la tierra). (las autoridades tienen expectativas muy altas, pues piensan que un gran número de alumnos se van a recibir y no consideran lastres históricos respecto a la titulación) (no se da apoyo real a nuevas modalidades de titulación) 2. Estos taller son una excelente alternativa dentro del plan de estudios actual, yo coincido con su implementación pero no con la forma de trabajarlos. Estos se han dejado al consenso metódico de los profesores que trabajamos colegiadamente sus contenidos, pero no se ha generado un significado integrador y formativo de los mismos en la carrera... pienso que hay mucho trabajo que hacer con ellos. 3. Supuestamente en estos talleres los estudiantes deben desarrollar, paulatinamente, su trabajo de titulación. Se da por entendido que deben retomar o aplicar los conocimientos adquiridos en la línea de investigación para elaborar dicho trabajo. Sin embargo tal cosa no sucede. Los alumnos no saben plantear preguntas, mucho menos construir un objeto de estudio. No tienen idea de cuáles procedimientos metodológicos pueden elegir ni cómo puede elaborarse un marco teórico...es más ¡no saben que es una teoría! (y se supone que tienen una gran formación teórica, misma que se les proporcionó durante los primeros cuatro semestres). Lo peor es que tampoco saben manejar las más elementales herramientas técnicas (elaborar fichas, buscar fuentes de información, distinguir entre fuentes primarias y secundarias, etc.). Con tales carencias (de las cuales tiene que haber responsables) es imposible que puedan avanzar en su trabajo como lo establece el plan de estudios. Además, la perspectiva pedagógica, curricular y práctica que tienen los profesores encargados de los talleres sobre los mismos es diversa. Algunos creen que los estudiantes deben realizar investigación de alto nivel, es decir, esperan absurdamente que los alumnos construyan nuevos conocimientos (es decir...¡que produzcan teoría!), mantienen expectativas demasiado elevadas, pero incluso ni ellos mismos han realizado nunca investigación del tipo que les exigen a

	<p>sus alumnos. Por supuesto, los estudiantes no pueden responder a este tipo de demandas. Otros profesores, por el contrario, no piden ningún rigor y permiten que sus alumnos entreguen trabajos de ínfima calidad, incluso que plagian de Internet. Además, hay profesores que reprueban a muchos estudiantes, y hay profesores que a todos sus alumnos les ponen calificaciones altas, pero que no revisan los trabajos ni retroalimentan al estudiante. Esto lo sabemos porque en ocasiones al comenzar el semestre recibimos estudiantes que proceden de otros talleres, entonces les pedimos que nos muestren el trabajo que hicieron con su anterior profesor y descubrimos que jamás lo revisó ni corrigió nada, es decir, no hubo la retroalimentación necesaria. Creo que los talleres de apoyo a la titulación deberían ser realmente un espacio para que el estudiante desarrollara ciertas habilidades que le permitieran, con el tiempo, elaborar un trabajo de titulación consistente, sólido y con la necesaria dignidad académica. Hay por supuesto, muchos más problemas de fondo, que son bastante complejos. Por ejemplo, es probable que la estructura misma del plan de estudios (que por ser semestral fragmenta mucho el conocimiento) y el adoctrinamiento sobre el objeto de estudio (formación) propicie ciertas formas de apropiación del conocimiento muy “volátiles”, que impiden al estudiante anclar los nuevos aprendizajes en estructuras sólidas y bien orientadas hacia el verdadero campo profesional, es decir, hacia la realidad de la profesión, que es lo que se supone que un estudiante debe obtener durante su estancia en la universidad..</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Talleres de Apoyo a la Titulación: parece ser que este es un tema álgido, ya que estos talleres fueron creados para aumentar los procesos de titulación y tendría que analizarse su función y redimensionar su alcance 5. No te puedo decir mucho ya que no imparto ninguna materia de apoyo a la titulación, pero las quejas de algunos de mis alumnos es que no saben cómo construir su objeto de estudio. 6. Los Talleres pienso que deberían de llevarse desde séptimo semestre y no un quinto ya que en esa etapa los alumnos todavía tienen muchas carencias. 7. En el plano formal se establece una articulación e inclusive seriación para darles continuidad, sin embargo en el plano vivido esta situación está provocando problemas de rezago, por otra parte me parece que no todos los docentes abordan las diferentes modalidades de titulación y siguen trabajando la modalidad de tesis como única opción. 8. No se te decir nada respecto a este elemento, ya que no doy clase de esa línea. 9. Cada docente es un mundo, y por lo tanto cada uno lo trabaja desde su perspectiva, el problema es para los alumnos, se debe de trabajar en la evaluación curricular lo que esta pasando con estos talleres.
--	---

	10.No sé.
18. Fuentes Bibliográficas repetidas en varias unidades de Conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esto es el resultado de haberse hecho un plan de estudios en el escritorio. 2. Este es un problema real desde mi punto de vista, producto del trabajo fragmentado de los profesores que trabajamos los mismos programas. Considero que aunque se han trabajado programas colegiadamente por los profesores de las mismas U. De C. Y que aparentemente se llega a acuerdos, estos no se respetan en lo privado de las aulas, y muchos de los profesores que acuden a reuniones colegiadas (los cuales son en realidad muy pocos) resuelven, como saben o como pueden su bibliografía y sus temas 3. Es uno de esos absurdos constantes en esta carrera, igual a los otros que ya conocemos. Pero revela que en ocasiones no hay claridad sobre los contenidos y los materiales para impartir las unidades de conocimiento (y esto también tiene que ver con la estructura del plan de estudios), que se siguen también modas (cuando un autor se hace popular muchos quieren trabajar con su obra), que los docentes (y esto ocurre impunemente) se “piratean” o copian los materiales que otros compañeros usan porque ellos padecen una pereza intelectual mayúscula y no se han tomado la molestia de buscar en librerías y bibliotecas nuevos y más adecuados textos, etc. 4. Fuentes Bibliográficas repetidas en varias unidades de conocimiento: en la línea sociopedagógica no existen mucho material repetido, a lo sumo es Giroux el autor que se utiliza más, aunque con textos diferentes. 5. Creo que se da por lo antes señalado, que hay docentes para los cuales es más fácil adueñarse de los materiales de otros compañeros que buscar los suyos de acuerdo a la unidad que imparten 6. Esto se da por lo mismo de que hay contenidos repetidos en varias unidades de conocimiento. 7. Esta situación se presenta en el plano formal, sin embargo en la elaboración de los programas colegiados, analíticos los docentes trabajan otra bibliografía misma que se revisa cada semestre. 8. No sé a qué se deba, sin embargo me ha pasado que los alumnos me comentan que la clase de tal no les agrada ya que están viendo lo mismo con la misma bibliografía, o en el caso contrario mencionan es que ese texto que usted nos pide ya lo leímos con tal maestro, en este caso elimino la lectura y busco otras. 9. No me había enterado de este problema, al menos en las unidades que yo imparto, no se presenta esto. 10. Es por la ineficacia de la parte administrativa que no cuida la elaboración de los programas

Anexo 4. Entrevista a los docentes respecto a la participación

1. *A partir de su trayectoria como docente de la licenciatura en pedagogía ¿cuál ha sido su experiencia en cuanto a participación, dentro de actividades de diseño y evaluación curricular dentro de dicha licenciatura?*
2. *Qué opina, respecto a la participación docente en el diseño y la evaluación del currículum?*

ANEXO 5. Tablas de concentración de la información recabada mediante la entrevista.

Pregunta	Respuesta
<p>1. A partir de su trayectoria como docente de la licenciatura en pedagogía ¿cuál ha sido su experiencia en cuanto a participación, dentro de actividades de diseño, evaluación e instrumentación curricular?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi participación ha sido en los foros académicos que se han realizado en la carrera a partir de 1985 como ponente, y a partir del 2004 como integrante del Comité de Carrera, cabe señalar que estos foros y el trabajo en el Comité de Carrera, han estado orientados principalmente a procesos de evaluación más que de diseño. Estas acciones se han llevado a cabo sin un proyecto institucional, por lo que se puede decir que han sido acciones aisladas, esto dentro de un marco más amplio, es decir no hay proyecto académico de la carrera. 2. La participación dentro del diseño y evaluación del plan de estudios, se ha limitado a participar en: Los foros académicos organizados por las autoridades. A trabajar en los contenidos de los programas de las nuevas materias. A implementarlos para hacerle reestructuraciones, considerando las materias antecedentes y consecuentes de la misma y no repetir información. 3. En 1990 fui nombrada como integrante del Comité de Evaluación curricular de la carrera, ya que era responsable del área de investigación y de acuerdo con el reglamento elaborado por el Consejo Técnico, me correspondía participar, estuve desarrollando un trabajo constante de participación en todo el proceso, hasta 1999 que inició la huelga estudiantil que duró 9 meses, y que al terminar y regresar al trabajo, me encontré con la decisión del nuevo jefe de carrera de salir del Comité debido a que se me aplicaba reglamento, situación bastante injusta ya que como coautora del plan de estudios e integrante por 9 años fue demasiado astuto aplicarme reglamento en ese momento y quitarme autoría del mismo dándosela a otras personas cuya participación se reducía a dos o tres años cuando mucho. Parecería de poca importancia dicho evento, cuando no se trabajó con regularidad y disciplina, sin embargo el trabajo que desarrolle fue disciplinado sistemático y tuvo un peso en la fundamentación teórica metodológica, así como en la estructura y elaboración de los programas. Mi experiencia me permite revalorar la importancia del trabajo colegiado, sin embargo, he visto como muchos de los integrantes son nombrados arbitrariamente por las autoridades, al tener un compromiso de orden no académica, su asistencia se vuelve mero requisito para justificar tareas que no cumplen También me he dado cuenta que los alumnos al ser nombrados arbitrariamente por las autoridades, no tienen aportaciones responsables dentro del comité. 4. Particularmente mi tesis de licenciatura versó sobre la remodelación del plan de estudios de la carrera de pedagogía. Diseñé, en conjunto con profesores de Bellas Artes, el plan de estudios de la carrera de instrumentista (Música) en la Escuela de

	<p>Bellas Artes en Oaxaca que se está implementando en estos momentos. Dentro de la FES Aragón fui invitada por María Elena, como otros profesores, a participar en la evaluación del currículum de pedagogía de reciente vigencia (creo que fue en 2006) por parte de los alumnos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Dentro de la licenciatura en Pedagogía presente un ensayo sobre elaboración del Plan de Estudios de Pedagogía anterior al actual; además de reestructurar los programas de estudio de algunas materias, dentro del marco de lo permitido por la libertad de cátedra de la universidad. 6. En los 80, participe en un foro que se realizó con la finalidad de realizar la evaluación del currículum vigente en ese momento. Yo era alumna del octavo semestre y en ese foro se permitió participar a todos con ponencias. 7. He tenido la oportunidad de participar en dos ocasiones, las dos fueron para la evaluación del anterior plan de estudios. La primera en un foro que no me acuerdo como se llamo, la segunda en la recomendación de algunos contenidos para la elaboración de los programas de el actual plan de estudios. 8. Como docente de la licenciatura en pedagogía participé en las jornadas estudiantiles como observadora. Lo que puedo decir es que esa experiencia me reveló que los estudiantes estaban muy confundidos respecto al objeto de estudio y a la orientación de la carrera, se quejaban de que no habían aprendido nada práctico, una visión con la que coincidimos muchos docentes. También he participado en los dos “cursos” de profesores en los que se ha tratado la problemática del plan de estudios, en los cuales se han dicho muchas cosas pero que aún no puedo entender cómo se retomará toda esta información por el Comité de Carrera y cuando se realizará, de verdad, la evaluación del plan. De estos “cursos” la experiencia que extraigo es que han sido muy pesados, que parecen más bien espacios catárticos (de desahogo colectivo) y que lo que pasa ahí no tiene gran utilidad, a menos de que YA PRONTO EXISTA UN VERDADERO PROYECTO DE EVALUACIÓN. 9. Como ponente en las jornadas de evaluación del plan de estudios, organizados por la jefatura de carrera, y como coordinador del nuevo plan de estudios. 10. He tenido la oportunidad de hacerlo en varias ocasiones en la que considero que se trabajo con mejores resultados fue en una Universidad Particular en donde participe como asesora para evaluar el modelo curricular.
<p>2. Qué opinas, respecto a la participación docente en el</p>	<p>1. Ha sido muy limitada, regularmente determinadas acciones se llevan a cabo por ciertos grupos académicos dentro de un marco de exclusión, no se puede decir que haya trabajo colegiado e insisto la ausencia de un proyecto académico de la carrera</p>

<p>diseño, instrumentación y evaluación del Currículum?</p>	<p>propicia se realicen acciones aisladas que pueden resultar poco trascendentes.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="548 296 1352 926">2. Considero que si es muy bueno considerar la participación del docente en el diseño y evaluación del currículum, lo único malo es la falta de compromiso que existe. Y el hecho de que algunos profesores al estar participando en la coordinación de esas actividades se hagandallen el trabajo de otros y no tienen un respeto por el gremio y por las personas que integramos a dicho gremio o bien a la planta de profesores. Tampoco existe la humildad para reconocer que no saben hacer algunas cosas como profesionista, debido al campo de trabajo. lo que conduciría a reconocer que existen dentro de la carrera otro profesionistas que por su experiencia laboral tienen una mejor visión de tal o cual situación. Sin embargo no se les consulta. Por otra parte, esa actividad se toma como una cuestión política en donde se trata de joder y fregar al que se deje, y no como una posibilidad de mejorar las condiciones laborales de los profesores y de crecimiento colegiado al interior de la propia carrera; que finalmente termina en un deterioro de la misma en todos los aspectos incluyendo el personal. Dejando que decir del ámbito educativo y de lo humanístico.<li data-bbox="548 961 1352 1262">3. Considero que la participación docente es fundamental para esta tarea, bajo criterios de organización y participación democráticas, consensuadas, y autorreguladas por mecanismos propuestos y avalados por los propios integrantes. También considero que es importante que se reconozcan las diversas posturas epistemológicas y teóricas de los docentes en la participación plural de dicho proceso. Desafortunadamente, el peso de la participación recae en las instancias de gobierno al tener voz y voto los jefes de sección y el jefe de carrera.<li data-bbox="548 1297 1352 1598">4. De manera razonada, la participación docente en actividades de diseño, implementación y evaluación curricular es necesaria. Sin embargo, en mi experiencia, la participación de los profesores puede convertirse en un caos si no hay un líder inteligente y capaz de coordinar las acciones. Se debe tener claro qué es lo que se les demanda a los profesores, pues las más de las veces el coordinador de las acciones no sabe lo que quiere. La participación colegiada atinada depende entonces de la capacidad del líder.<li data-bbox="548 1633 1352 1831">5. Es fundamental, pues es necesario que para que exista un real consenso entre profesores, debe no sólo permitírseles su opinión, sino entrar en un debate de ideas, conceptos, teorías, diseños y de experiencias, pues es a través de la práctica cotidiana donde realmente se puede ir evaluando los objetivos del programa con el fin de que en posteriores reuniones se
---	---

	<p>puede ir reevaluando.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="548 260 1349 359">6. Me parece que la participación es indispensable pero debe ser ordenada y bajo un plan de trabajo en donde se tome en consideración a los alumnos, exalumnos y docentes.<li data-bbox="548 394 1349 558">7. Yo creo que lo primero en que se debe participar es en la elaboración de un proyecto para la evaluación del plan de estudios, para de esta manera saber que es lo que se debe de rediseñar, puesto que somos los docentes los que nos damos cuenta de las fallas del currículum<li data-bbox="548 594 1349 1864">8. Opino que debería ser fundamental, pues son los docentes los que en realidad ponen en operación los planes de estudios, y su participación es muy necesaria. De no ser así, puede ocurrir lo que nos ha pasado en nuestra carrera. Me explico: hay un discurso un poco raro en Pedagogía, que da por supuesto que el actual plan de estudios (del cual solamente han egresado dos generaciones) se formuló tomando en cuenta a estudiantes y profesores, sus puntos de vista y sus opiniones. Pero cuando dicho plan se puso en operación, una mezcla de desconcierto, confusión, resistencias y enojo hizo su aparición en los docentes, y en los pasillos, MUCHOS compañeros criticaban el plan, sus unidades de conocimiento y sobre todo, al Comité de Carrera que lo había elaborado. ¿La razón? ¡Que nadie se sentía parte de ese plan de estudios! ¡Que la mayoría lo consideraba como la expresión máxima de una imposición absurda! Pero si hubo mecanismos para recoger las opiniones de la comunidad de Pedagogía, si hubo foros o jornadas en las que se supone que participó la comunidad académica (alumnos y profesores) ¿por qué la actitud negativa? Pues porque esa participación no sirvió para nada, muchos profesores piensan que de todas maneras los que lo elaboraron, hicieron el plan de estudios como lo consideraron conveniente, bajo sus propias perspectivas, porque dicho plan se ve como muy alejado, como totalmente extraño para los docentes, como algo en lo que y con lo que tienen que trabajar pero que NO TIENE NADA QUE VER CON ELLOS, con lo que son, y peor aún, con lo que son ellos para ellos mismos, es decir, es un plan que afectó el concepto de autoidentidad de los docentes, generándose la interrogante ¿Quiénes somos nosotros en el contexto de ese plan de estudios, y más ampliamente, que significamos para ese currículum, que significa ese currículum para nosotros?. Es decir, se generó un MAL-ESTAR docente, porque sí, estábamos ahí, pero estábamos mal. No se trataba de un malestar, en términos de molestia o fastidio, sino de un mal-estar, de un no-acomodo, parecía el nuevo plan un no-lugar, porque estábamos sin encontrar significados, agarraderos que le dieran sentido a nuestra labor. Si participar implica que se toma parte de una tarea colectiva con la finalidad de que los resultados
--	---

	<p>pertenezcan a todos los implicados, creo que nunca he participado. El diseño y evaluación del currículum de pedagogía no es algo de lo que yo forme parte, porque cualquier cosa que haya pensado, expresado y discutido al respecto no tuvo ninguna trascendencia para quienes lo diseñaron. Esto ocurrió de manera muy parecida a lo que pasa en las juntas de profesores: se opina, se señalan los problemas y las inconsistencias, se sugieren soluciones, pero NUNCA PASA NADA, los encargados (autoridades) de escucharnos no lo hacen, y al final uno se convence de que asistir a dichas juntas no tiene ningún sentido, de que es inútil. Participar en procesos colectivos implica QUE LAS DECISIONES NO SE TOMEN UNILATERALMENTE, que en las decisiones todos los INVOLUCRADOS ESTÉN REPRESENTADOS, que LAS DECISIONES NO ESTÉN PREFABRICADAS antes de que los participantes expresen sus ideas, en fin, que LA PARTICIPACIÓN TENGA SENTIDO PARA TODOS AQUELLOS QUE SE INVOLUCRARON Y QUE SERÁN AFECTADOS POR LAS MISMAS. La participación verdadera implica compromiso pero también respeto, no hay participación auténtica si solamente unas cuantas personas deciden por todos (de manera dolosa), fingiendo y haciendo creer al colectivo que será tomado en cuenta cuando las decisiones ya se han cocinado de antemano.</p> <p>9. Es de suma importancia, ser llevada por una metodología participativa, en la cual se especifiquen las fases y etapas de participación, hay que tener en cuenta que hay diferentes niveles de participación, por las metodologías que se emplean, en diferentes lugares y tiempos, entre ellos, por ejemplo, las negociaciones tanto académicas como políticas, entre otras. También hay que tener presente que las participaciones son subjetivas, y que responden a diversas posiciones de los participantes, por lo que el resultado obtenidos de todo el proceso es un producto histórico que responde a múltiples determinaciones: como epistémicas- metodológicas, políticas-ideológicas, presupuestales, etc</p> <p>10. Conozco varias experiencias en donde se ha recuperado la participación de los docentes dentro de la evaluación curricular, en una de ellas los docentes sólo participaron en la evaluación por academias de las materias, es decir evaluaron bajo ciertos parámetros los contenidos, otros participamos en la evaluación de el modelos curricular. La participación docente es indispensable pero primero hay que definir qué se va a evaluar y quién lo va a realizar.</p>
--	---

ANEXO 6. Líneas eje de formación y mapa curricular de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón-UNAM

Líneas Eje de Articulación	Finalidades y Características
Pedagógica-Didáctica	<p>Comprende los diversos planteamientos teóricos metodológicos e instrumentales de la disciplina pedagógica, destacando los aportes de las diversas teorías educativas y didácticas para el análisis del proceso de formación del sujeto, y las diferentes formas de intervención pedagógica.</p> <p>Esta línea es considerada la más importante para la formación del pedagogo por lo cual cuenta con un total de 21 unidades de conocimiento, 9 obligatorias y 3 optativas en la fase básica, 6 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.</p> <p>Optativas: Taller de Educación Ambiental (3° semestre), Seminario de Pedagogía Comparada (4° semestre), Taller de Didácticas Especiales (5° semestre), Taller de Administración Aplicada a la Educación (6° semestre), Taller de comunicación Educativa (7° semestre), Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (8° semestre)</p>
Histórico -Filosófica	<p>Abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos.</p> <p>Esta línea cuenta con 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas en la fase básica, y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.</p> <p>Optativas: Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina (3° semestre), Seminario de Axiología y Teleología Educativa (4° semestre), Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (5° semestre), Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (6° semestre), Taller de Historiografía de la Educación (7° semestre), Seminario de Antropología Hermenéutica (8° semestre)</p>
Sociopedagógica	<p>Abarca el análisis desde las diferentes perspectivas teórico metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional.</p> <p>Esta línea cuenta con 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas en la fase básica, y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.</p> <p>Optativas: Seminario de Género y Educación (3° semestre), Seminario de Derechos Humanos y Educación (4° semestre),</p>

	<p>Cultura y Pedagogía (5° semestre). Seminario de Educación Abierta y a Distancia (6° semestre), Seminario de Educación Indígena (7° semestre). Taller de Educación de Adultos (8° semestre).</p>
<p>Psicopedagógica</p>	<p>En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización, como procesos y medios a través de los cuales se introyectaron las formas de conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado.</p> <p>Esta línea cuenta con 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas en la fase básica, y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.</p> <p>Optativas: Seminario de Psicoanálisis y Educación (3° semestre), Taller de Aprendizaje Pensamiento y Creatividad (4° semestre), Laboratorio de Educación Sexual (5° semestre), Taller desorientación Educativa (6° semestre), Laboratorio de Educación Especial (7° semestre), Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (8° semestre)</p>
<p>Investigación Pedagógica</p>	<p>Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica.</p> <p>Esta línea cuenta con 3 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas en la fase básica, y 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.</p> <p>Optativas: Hermenéutica Pedagógica (3° semestre), Taller de Estudios Estadísticos en Educación (4° semestre), Taller de Informática Pedagógica (5° semestre), Taller de Investigación Etnográfica en Educación (6° semestre), Taller de Investigación en el Aula (7° semestre), Taller de Análisis del Discurso Educativo (8° semestre)</p>
<p>Formación Integral para la Titulación</p>	<p>Tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación.</p> <p>La línea comprende 4 unidades de conocimiento obligatorias de 5° a 8° semestre.</p>

MAPA CURRICULAR: Considerada como la parte en donde se puede apreciar la organización formal del plan de estudios en términos de su duración, valor en créditos; y la mención de las materias (en este caso unidades de conocimiento) que forman cada uno de los semestres. (Díaz, 1991; 33). Así mismo el mapa curricular nos presenta la articulación tanto vertical como horizontal de la formación que se pretende, desde lo académico del profesional de la pedagogía.

Fase	Básica					Desarrollo Profesional		
Línea Eje	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Pedagógica Didáctica	Teoría Pedagógica I (ob) 4 0 8	Teoría Pedagógica II (ob) 4 0 8	Formación y Práctica Pedagógica (ob) 3 1 7	Teoría Curricular (ob) 3 0 6	Evaluación Curricular (ob) 2 1 5	Taller de Diseño Curricular (ob) 2 1 5	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob) 2 1 5	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob) 2 1 5
	Didáctica General I (ob) 3 1 7	Didáctica General II (ob) 3 1 7	Planeación y Organización Educativa (ob) 3 1 7	Diseño de Recursos Didácticos (ob) 2 2 6		Taller de Formación y Práctica Docente (ob) 2 1 5	Taller de Capacitación Laboral (ob) 2 1 5	Taller de Didáctica e innovaciones tecnológicas (ob) 2 1 5
Histórico-Filosófica	Antropología Pedagógica (ob) 3 0 6	Historia General de la Educación (ob) 3 0 6	Historia General de México (ob) 3 0 6	Filosofía de la Educación (ob) 3 0 6	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob) 2 0 4			
Sociopedagógica	Teorías Sociológicas y Educación (ob) 3 0 6	Cultura Ideología y Educación (ob) 3 1 7	Enfoques Socioeducativos en América Latina (ob) 3 0 6	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob) 3 0 6	Economía y Política Educativa en México (ob) 2 0 4			

Anexos

Psicopedagógica	Teorías Psicológicas y Educación (ob) 3 0 6	Desarrollo Socialización y Grupos (ob) 3 0 6	Teorías del Aprendizaje (ob) 3 0 6	Problemas de Aprendizaje (ob) 3 1 7	Orientación Educativa (ob) 2 1 5			
Investigación Pedagógica	Investigación Pedagógica (ob) 3 1 7	Epistemología y Pedagogía (ob) 3 0 6			Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob) 3 0 6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (ob) 3 0 6	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (ob) 2 1 5	
Formación Integral para la Titulación					Taller de Apoyo a la Titulación I (ob) 3 1 7	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob) 3 1 7	Taller de Apoyo a la Titulación III (ob) 3 1 7	Taller de Apoyo a la Titulación IV (ob) 3 1 7
			Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5
			Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5
						Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5	Optativa (op) 3 1 5
Total de Créditos por Semestre	40	40	42	41	41	38	37	37

ANEXO 7 Cuestionario sobre actividades desarrolladas en reuniones de trabajo colegiado

Pregunta	Respuesta
Me podría describir las actividades que realiza, en las reuniones de trabajo colegiado, que se organizan para elaborar los programas analíticos de las unidades de conocimiento?	<ol style="list-style-type: none">1. A estas alturas todos los programas ya están elaborados, lo que hacemos es reunirnos y ponernos de acuerdo si se le van a realizar algunos cambios (por lo regular ya no se hacen, o cada quien lo hace de manera personal) en cuanto a nuevas lecturas, el orden de los contenidos y en ocasiones integrar algún otro contenido para enriquecer el programa, siempre y que se respeten los contenidos mínimos2. Cada docente, (de los que nos presentamos) trae consigo su propuesta, la plantea, y llegamos a acuerdos para modificar el programa. En caso de que nadie proponga cambios pues se respeta el programa que se elaboró en semestres pasados3. Hoy en día ya no nos reunimos para elaborar el programa, puesto que este se elaboró en semestres anteriores. Cuando llega a ver reuniones para reelaborar los programas casi no asiste nadie. Al principio cuando se elaboraron los primeros , programas, en las reuniones lo primero que se hacía era leer los programas oficiales a partir de esto cada docente planteaba su punto de vista o una propuesta, se discutía y se llegaba a un acuerdo tanto para elaborar el programa como la antología .4. La reunión sirve para ver que docentes vamos a impartir la misma unidad de conocimiento, a partir de ahí nos ponemos de acuerdo para ver qué día y en qué lugar nos podemos reunir, que cada quien lleve su propuesta y los materiales que deseamos cambiar o integrar a la antología para la materia. Por lo regular somos dos o tres quienes nos reunimos para realizar los cambios y a veces sólo asiste algún despistado.5. Hasta hace algunos semestres nos reuníamos antes de iniciar el semestre para elaborar o modificar los programas de las unidades de conocimiento, hoy las reuniones de trabajo colegiado se realizan para analizar el plan de estudios.6. En las reuniones que se organizaban para elaborar los programas, por lo regular nos presentábamos muy pocos compañeros, se nos informaba quienes impartiríamos la misma unidad de conocimiento, aunque casi siempre éramos los mismos (los que asistíamos a las reuniones y los que íbamos a impartir la materia) nos poníamos de acuerdo para reunirnos en otra ocasión con la propuesta de programa y lecturas (ya fuera para elaborarlo o para modificarlo a partir de las

	<p>experiencias de semestres anteriores)</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="503 252 1378 724">7. Cuando se implemento el plan de estudios, las primeras ocasiones que me toco participar lo que hacíamos era; revisión de contenidos, en cuanto a vigencia y secuencia, es decir con la relación vertical y horizontal que guardan los contenidos en el plan de estudios, por otro lado si son acordes al perfil y objetivos del plan de estudios, revisamos los objetivos del programa y la bibliografía (se actualiza si es necesario). Realizamos una propuesta de evaluación y de estrategias de aprendizaje. Ahora lo que hacemos antes de modificar es, se discute y consensa, y el compromiso es que los acuerdos se lleven a cabo durante el semestre. Por otro lado se hace una propuesta sobre el paquete didáctico de la unidad de conocimiento sobre las lecturas básicas y las complementarias, en caso de que las lecturas del semestre anterior todavía sean vigentes no se cambian, todo es consensuado.<li data-bbox="503 756 1378 1596">8. Depende del momento, ya que cuando inició el plan de estudios se trataba de tomar acuerdos sobre los objetivos, los contenidos y las formas de evaluación, así como de la relación de la unidad de conociendo que se estaba trabajando con la unidad de conocimiento integradora, sin embargo el sentido de lo colegiado se fue perdiendo poco a poco. Yo recuerdo dos experiencias, la primera de ellas con la unidad de conocimiento de Temas Selectos de Historia de la Educación, revisando el programa sintético nos percatamos de que de temas selectos no tenía nada, de que la perspectiva histórica era muy pobre y de manera colegiada empezamos a elaborar el programa. En cuanto a las unidades de conocimiento de la línea de investigación, respecto a las unidades de investigación pedagógica y la de epistemología y pedagogía nos dimos cuenta de que no había lógica entre los contenidos, por lo que decidimos invertir el orden de estas unidades. Yo creo que para poder evaluar que está pasando con el trabajo colegiado, basta darse una vuelta a las fotocopadoras en donde los alumnos adquieren las antologías para las unidades de conocimiento, en donde se adquiere el paquete didáctico o antología de fulano de tal, y no de la unidad de conocimiento tal. Lo que quiere decir que no se respetan acuerdos sino que pareciera ser que cada docente tiene su propia antología. Y si a esto le agregamos la movilidad e improvisación de docentes dentro de la carrera. Entonces la pregunta es ¿en dónde quedo el trabajo colegiado? Yo creo que no hay trabajo colegiado, que al principio se intento, pero que hoy se cae en la simulación e improvisación.<li data-bbox="503 1627 1378 1732">9. Para empezar, aunque a nivel oficial se maneje como trabajo colectivo, no lo es sólo es una simulación, sólo nos ponemos de acuerdo en qué trabajar y cómo hacerlo.<li data-bbox="503 1764 1378 1856">10. Prácticamente te puedo decir que yo me he encargado de elaborar los programas correspondientes a las unidades de conocimiento que imparto, te voy a decir por qué (no es presunción) me presento con
--	--

	<p>mi propuesta, llega sólo un compañero, presento mi trabajo y espero que él presente el suyo y me doy cuenta que no trae nada, me dice el tuyo está muy bien, yo creo que podemos trabajarlo de esa manera, sólo hizo alguna propuesta de bibliografía. En el segundo caso paso exactamente lo mismo con otra unidad de conocimiento, aquí la compañera me hizo llegar por correo su propuesta de bibliografía. En ambos casos yo hice la redacción de todo el programa: carátula, presentación, objetivo del programa, momentos didácticos, una pequeña introducción del momento, el objetivo de cada momento su contenido y por ultimo metodología, estrategias, formas de evaluación y bibliografía. Para ser sincera esa actitud de los compañeros me dejó un mal sabor de boca, por lo tanto para el siguiente semestre lo que hice fue proponer toda la bibliografía y poner sólo mi nombre en el programa, ¿quién lo elaboró? yo. No se vale hacer todo el trabajo para que otros digan que se elaboró de manera colegiada.</p>
--	--

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ALVARADO, G (2007). “Adquiriendo habilidad en el cuidado: De la incertidumbre al nuevo compromiso”. En: *Aquichan*. Vol. 7. No. 1. Colombia.
2. ANDERSON, L. (2002). “Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación”. En: Mariano Narodowki, Milagros Nores y Myrian Andrada (com). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Argentina. Granica.
3. ANGULO, F. y BLANCO N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada. Aljibe.
4. APPLE, M. (1987). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal.
5. _____ y KING. N. (1986). “Economía y control de la vida escolar”. En: Michael W. Apple y otros, *Ideología y currículo*. Madrid. Akal
6. _____. (1998). *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.
7. ARRAEZ, M. y MORENO DE TOVAR. (2007). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*. [online]. dic. 2006, vol.7, no.2, p.171-181. Disponible en la World Wide Web: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1317-5815.
8. Ball. S. (1991). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós-MEC
9. BARABTARLO, A (1995). El docente como intelectual orgánico. En: Revista Siglo XXI. *Perspectivas de la Educación desde América Latina*. Enero-Abril. ISSN 1405-2547. <http://www.laneta.apc.org/revsigloxxi/rev0.htm>
10. BARRÓN, C. y BAUTISTA B. (1991) (Com). *Memoria del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en pedagogía en la Enep Aragón*. México. Enep-Aragón-UNAM.
11. BERGER, P. y LUCKMANN. T. (1966). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires. Amorrortu.
12. BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona. Hora.
13. BOWLES, S. y GINTIS, (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI.
14. BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.

15. CANO, F. (1998). *Evaluación curricular*. En: <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/evaluacion1998.pdf>
16. CANQUIZ, A e INCIARTE M. (1997). *Evaluación Curricular*. Venezuela. Luz.
17. CARDONA, A. (2002). *Aspectos sustantivos en la evaluación del proyecto curricular de la etapa*. En: <http://www.uned.es/educaciónXXI/pdfs/02-02>
18. CARR, W. y KEMMIS S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
19. CASARINI, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México. Trillas.
20. CASTRO, M. (2005). *El currículum como signo: una comprensión para la formación de profesionales reflexivos*. En Revista ierED: Revista electrónica de la red de investigación educativa [en línea] Vol. 1, No. 2 (Enero-Junio) Disponible en <<http://revista.iered.org>>
21. CARRILLO, A. (1996). *Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular participativa: Un enfoque teórico metodológico*. Tesis de Maestría. México. UPN
22. COLMENARES, F. (2002). La educación contemporánea entre la racionalidad técnico instrumental y la emancipación. En: Revista; *Acción pedagógica*, Vol. 11, N° 2, jun-dic. Venezuela.
23. COULON, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona. Paidós
24. DA SILVA, T. (1998). "Cultura y currículum como prácticas de significación" *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1. No.1. Barcelona. Pomares, Corredor.
25. DE ALBA, A. Et. Al. (Comp) (1991). *El campo del Currículum*. Antología. México CESU-UNAM.
26. DE IBARROLA, M. (2008). *Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular*. Ponencia Magistral en el Congreso Educativo Internacional "Evaluación: Camino hacia la Calidad Educativa" organizado por el grupo Loga, S.C. México D.F.
27. DE VICENTE, P. (1995): La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. (coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
28. DECLARACIONES Y APORTACIONES DE LA ANUIES PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (1989). México. ANUIES.
29. DEL BUSTO, C. (2001), "Condiciones de producción del delito en Venezuela: un estudio desde la perspectiva de un grupo de reclusos". Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/delbusto.pdf>
30. DENZIN, N. (1979). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.

31. DÍAZ, A. y BARRÓN C. (1984). *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. México. Enep-Aragón-UNAM.
32. _____ (1994). *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*. México. UNAM.
33. _____ (1995). “La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México”, en *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. No. 8. Colima
34. _____ (1996). “Los orígenes de la problemática curricular” En: *Seis estudios sobre la educación superior*. Cuadernos del CESU. No. 4. México. CESU-UNAM.
35. _____ e INCLÁN, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc>
36. _____ (2006). Evaluación de la educación superior. En: Todd, L. y Víctor, Arredondo. (coord). *La educación que México necesita: Visión de expertos*. México. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.
37. DOCUMENTO: *La evaluación curricular de pedagogía* (1993). México. Enep-Aragón-UNAM.
38. EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona. Paidós.
39. ELBAZ, F. (1990). Teachers participation in curriculum development. En Lewy, A. *The internacional Enciclopedy of Currículum*. Oxford. Pergamon.
40. ELLIOT, J. (1986). *La investigación acción en el aula*. Valencia. Generalitat.
41. FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paídos
42. FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
43. FREIRE, P. (2004), “Práctica de la pedagogía crítica”. En. *El grito manso*. México, Siglo XXI.
44. FULLAN, M. y A, HARGREAVES. (1999). *La escuela que queremos*. México. Amorrortu/SEP.
45. FURLÁN, A. (1989) “Metodología de la enseñanza”. En: Alfredo Furlán y otros. *Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior*. México. ENEP-IZTACALA-UNAM

46. _____. (1996). *Currículum e Institución*. México. CIEEN, Morevallado
47. GEERTZ, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa
48. GIDDENS, A, JONATHAN, T. y otros. (1998) *La Teoría Social Hoy*. Madrid. Universidad Alianza.
49. GIMENO, S. (1988). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Morata.
50. _____ (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
51. _____ (1998). *Podere inestables en educación*. Madrid. Morata.
52. _____ (1998). Reportaje realizado por la revista "Terciando", del Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", de Capital Federal, Argentina. Texto completo en: <http://www.uv.es/arbelaev/v2n204josegimeno.htm>
53. _____ (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
54. _____ y PEREZ A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
55. _____ (2002). Entrevista concedida a la revista *Docencia Universitaria* de la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga. Colombia Valencia. Texto completo en : <http://miguelricci2008.blogspot.com/2008/10/jos-gimeno-sacristn-reportaje.html>
56. GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. . Barcelona, Paidós
57. _____ y MCLAREN P. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. México. ENEP-Aragón-UNAM
58. _____ (1992). *Teoría de la resistencia en la educación* México, UNAM-Siglo XXI.
59. GLASER, B. y STRAUSS, A. (2006). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. United States of America. Aldine Transaction.
60. GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
61. GRANADOS, M.A. (1981) "Así nacieron las ENEP". En: *Memorias del Primer Foro Académico laboral: ENEP*. México. STUNAM.
62. HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid. Tauros
63. HANS, J. (1998) "Interaccionismo Simbólico" En: Giddens, Atthony, Jonathan Turner y Otros. *La Teoría Social Hoy*. Madrid. Universidad Alianza.

64. HARGREVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata.
65. HOUSE, E. (1992). "Tendencias de la evaluación" En: *Revista Educación*. No. 299 (septiembre-diciembre). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
66. IBARRA, E. Et. Al. (1994). *Argumentos para un debate sobre la modernidad*. México. UAM, Iztapalapa.
67. INCLÁN, C. (1992). "Diagnóstico y Perspectiva de la Investigación Educativa en México 1975-1988". México. *Cuadernos del CESU* # 28. UNAM
68. JIMÉNEZ, E. (2002). "La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio de la UNAM". En: *Perfiles educativos*. Tercera Época. Volumen XXIV. No. 96. México. CESU-UNAM
69. KEMMIS, J. (1988): *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
70. _____. (1992). *La investigación acción. Inicios y desarrollo*. Madrid. Popular.
71. LACASA, P. (2005). "Objetos de aprendizaje y significado". En: *Revista de educación a distancia*. Año IV. No. Monográfico V. Octubre. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M5>.
72. LÓPEZ, B. y otros. (1995). *Terminología básica sobre currículum*. Venezuela. ULA
73. LOZANO, A. (2007). "La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión". En: *Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.revista.inie.ucr.ac.cr>
74. MANZELLI, J. y PECHELY, M. (2004). *Grounded theory una aplicación de la teoría fundamentada a la salud*. Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101904>
75. MALDONADO, B. y TERNAZAS, V. (2007). *Familias monoparentales de madres: La función de crianza*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Instituto de Ciencias Sociales y Administración Disponible en: <http://www.uacj.mx/publicaciones/Avances/2007/Avances%20160.%20Beatriz%20Maldonado.pdf>.
76. MEJÍA, R. (2004). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial*. Ponencia presentada en el XX Congreso Interamericano de Educación Católica. Santiago de Chile.
77. MENDOZA, J. (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)". En: *Revista Perfiles Educativos*. No. 12. México. CISE-UNAM.

78. MERCADO, M. y otros. (comp). (2000). *Análisis cualitativo en salud. Teoría método y práctica*. México. Plaza y Valdés.
79. MINGORANCE, P. (2001): "Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores". En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis
80. NATERA, G. y MORA, J. (2000). "La teoría fundamentada en el estudio de la familia y las adicciones". En: MERCADO, M. y otros. (comp). *Análisis cualitativo en salud. Teoría método y práctica*. México. Plaza y Valdés.
81. NIETO, C. (2006). "El PIFI y la planeación y evaluación estratégicas en la UASLP" En: Revista universitarios potosinos, junio, vol. 2. no.2. Disponible en: <http://revista.uaslp.mx/Default.htm>.
82. OJEDA, M. y NÚÑEZ, C. (2007). *Sentidos y significados del trabajo docente en la reforma educativa de los 90, desde las voces de los profesores de nivel polimodal*. Argentina. Instituto de Investigaciones en educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
83. OSORIO, J. (1997). *Despolitización de la Ciudadanía y Gobernabilidad*. México. UAM-Xochimilco. Departamento de Relaciones Sociales.
84. OROZCO, B. (2007). "El asesor en currículum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención". En: Rita Angulo y Berta Orozco (coord.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México. Conacyt-Issue-Plaza y Valdés.
85. PEDAGOGÍA. *Plan de Estudios*. (2002). México. Tomo I. Enep-Aragón-UNAM.
86. PEDAGOGÍA. *Plan de Estudios*. (2002). México. Tomo II. Enep-Aragón-UNAM.
87. PÉREZ, F. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Málaga. Aljibe.
88. PÉREZ, A. (1990). "Modelos contemporáneos de evaluación". En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
89. _____ (1994) "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En: Pablo M. (Coord). *Volver a pensar la educación: Prácticas y discursos educativos*. Madrid. Morata.
90. _____ (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
91. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1984-1994. México. Poder Ejecutivo Federal.
92. PROYECTO MARGARITA. (2005). Argentina. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/desarrollo.asp>

93. PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1984-1994. México. Poder Ejecutivo Federal.
94. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANUIES 1990. México. ANUIES.
95. REGLAMENTO GENERAL PARA LA PRESENTACIÓN, APROBACIÓN Y MODIFICACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO. (2003). México. UNAM.
96. REMEDI, E. (1992). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México. Enep-Iztacala-UNAM.
97. ROBLES, S. (2002). “La subjetividad del investigador en su análisis científico. La construcción de explicaciones a partir de sus experiencias personales”. En: MERCADO, M. y otros. (comp). *Análisis cualitativo en salud. Teoría método y práctica*. México. Plaza y Valdés.
98. RUEDA, B, y DÍAZ-BARRIGA, F. (Coord). (2004). *La evaluación de la docencia en la Universidad*. México. CESU-PLAZA Y VALDÉS-UNAM
99. SALIDO, J. (2003). “Globalidad y educación superior: los currículos de arquitectura”. En: *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa*. México. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/salido.htm>
100. SANZ, C. (2004). “El currículum. su conceptualización”. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 9 No. 2. 2004. Cuba. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2004/2/189404202.pdf>
101. SARICH, D. (2006). *Currículum*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/currículum/currículum.shtml?monosearch>
102. SARLÉ, P. (2004). *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial*. Argentina. Disponible en: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>
103. STHENHOUSE, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata
104. _____. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata
105. SIRVENT, M. (2003). “El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico”. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación – 2003*. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl-UBA). Buenos Aires. Año 2003
106. SCHUGURENSKY, D. (1998). “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?”. En: SANTUARIO A. (coord.). *Educación democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México. S. XXI.

107. SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.
108. SORIANO, R. (2006). “La inmigración femenina marroquí y su asentamiento en España: Un estudio desde la Grounded Theory” En: *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Vol. LXIV. No. 43. Enero-Abril. Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía.
109. STAKE R, (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.
110. STENHOUSE, L (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
111. STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
112. _____ y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.
113. TABA, H. (1979). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires. Troquel.
114. TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires. Troquel
115. TORRES, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Quinta edición. Madrid. Morata
116. _____ (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
117. TORRES, R.M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
118. TRINIDAD, A. y otros. (2005). *Grounded Treory: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid. CIS.
119. URDAPILLETA, A. (2002). *Propuestas para la actualización sobre planeación didáctica*. Disponible en: <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias22/a22p52propuesta.html>.
120. VILCHEZ, N. (1993). *Evaluación Curricular*. Ponencia presentada en la I Reunión Nacional sobre Currículo en las Universidades venezolanas. Mérida.
121. VILLAR, L. M. (Coord) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el desarrollo curricular*. Bilbao: El Mensajero.
122. WITTROCK, M. (1997). *La investigación de la enseñanza I .Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

123. _____ (1997). *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
124. _____ (1997). *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
125. YOVANE, K. (1995). *Una propuesta de evaluación curricular para la Universidad de los Andes*. Venezuela. ULA.
126. YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.
127. ZIEGLER, S. (2003). “Los docentes como lectores de documentos curriculares”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sep-dic. Vol. 8. No. 19. México.