



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA COMO
ACTORES
DESCONOCIDOS DEL CURRÍCULUM
(Un Estudio Exploratorio)**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARTHA GAYTÁN GARCÍA

TUTOR:

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR



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.

DEDICATORIAS

*A MIS PADRES: SOFIA Y BASILIO
Por su Amor y comprensión.*

*A MIS HERMANOS: Jorge, Javier, Miguel, Marcos y Norma
Quienes implícitamente me brindaron todo su apoyo incondicional.*

*EN ESPECIAL A MIS MAESTROS: María Elena Y Antonio Carrillo
Quienes guiaron y apoyaron mi camino a lo largo de esta investigación y mi desarrollo profesional.*

*A MIS AMIGAS(OS):
Rosita, Erica, Sara, Gaby, Nelly, Erika, Coco, Carmen y Joao,
Quienes están siempre presentes con su amistad y afecto.*

J N D J e e

	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN	5

CAPÍTULO I

CONSTRUCTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. NIVELES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Referentes Teóricos del Enfoque interpretativo y el Estudio Exploratorio.....	23
1.2 Hacia la construcción del Objeto de Estudio.....	28
1.3 El Análisis del Discurso Escrito como recurso metodológico	31
1.4 Un acercamiento analítico a los datos empíricos.....	35

CAPÍTULO II

DISCUSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR (AGENTES Y DEBATES)

2. El currículum: un campo de conocimiento en re-construcción	41
2.1 El nacimiento del currículum como ámbito de estudio.....	43
2.2 El currículum abordado desde una perspectiva práctica.....	50
2.3 El currículum oculto, una nueva forma de interpretar las prácticas.....	53
3. El currículum: un entrecruzamiento entre lo instituido y lo instituyente	56
4. Una aproximación al Estado del Conocimiento del Currículum en México	64
5. El currículum formal: el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón	73

CAPÍTULO III

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS ACTORES EN FORMACIÓN (LOS ESTUDIANTES) DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

6 Contexto Socio-político y educativo en México (1970-2000)	86
6.1 La creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales como respuesta a la problemática educativa de la UNAM.....	89
6.2 Creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP).....	94
6.3 La ENEP Aragón dentro del marco de las políticas de Educación Superior.....	97
6.4 Devenir histórico de la carrera de Pedagogía de la FFyL a la de la FES Aragón.....	102

	PAGINAS
7. Huellas de la Participación de los Estudiantes en los Eventos Académicos de la carrera de pedagogía. Memoria de dos década (1985-2005).....	111
7.1 Procedimiento metodológico para el análisis de los eventos académicos.....	113
7.2 Los estudiantes como actores centrales de los eventos académicos realizados en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, de 1985 a 2005 (actores y debates).....	116
7.3 La década de los ochentas: eventos y tendencias.....	119
7.4 Transformaciones hacia la década de los noventa.....	130
7.5 Continuidades y escenarios para el nuevo milenio.....	137

CAPÍTULO IV

POSICIONAMIENTO DISCURSIVO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA FRENTE AL CAMBIO CURRICULAR INSTITUIDO

8. Aporías del currículum instituido e instituyente.....	145
8.1 Incertidumbres del currículum, una mirada de los estudiantes.....	147
8.2 El objeto de estudio de la pedagogía una tarea a instituir.....	149
8.3 La cultura docente frente al cambio curricular instituido.....	161
9. El discurso de los estudiantes como un referente básico para replantear el currículum.....	176
9.1 Los estudiantes actores sociales del currículum.....	176
9.2 Sugerencias metodológicas para recuperar las experiencias de los estudiantes, con miras a un posible replanteamiento del currículum.....	182
9.3 Elementos para resignificar la práctica docente en el aula.....	190
CONCLUSIONES.....	198
ANEXOS.....	209
FUENTES DE CONSULTA.....	212

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, la educación superior en México ha experimentado transformaciones en su estructura organizacional, en los modelos educativos y enfoques; lo cual responde al nuevo contexto internacional en el que operan las instituciones, con todos sus desafíos y oportunidades. El proceso de globalización que vive el mundo, se expresa a través de la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales (Ianni, 1996:3-12). Por lo tanto, la educación superior en México se dimensiona en un nuevo escenario de competencia mundial, que se ubica en el marco del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica y la incorporación de los Organismos Internacionales, principalmente de la UNESCO y el Banco Mundial, organismos que han tenido mayor visibilidad en el programa educativo a nivel mundial, asimismo orientan las reformas en educación.

En este contexto, el currículum no puede entenderse independientemente de las condiciones en que se desarrolla, "es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema es un rasgo entitativo sustancial" (Gimeno, 1998:127). Es relevante analizar al currículum dentro del marco de las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional, debido a que responden a las nuevas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de la globalización. Algunos aspectos que se derivan de este proceso impactan el ámbito educativo, científico y tecnológico, al grado de cambiar nuestros estilos de vida, de trabajo, de producir y recrear el conocimiento.

Hoy las escuelas de educación superior están inmersas bajo políticas del gobierno que exigen una nueva racionalidad del quehacer académico como son: la calidad de los productos, la pertinencia social, la eficacia y la eficiencia, evaluación y rendición pública de cuentas, competencia por recursos y prestigios, financiamiento como palanca para la realización de cambios, cultura de responsabilidad, compromiso y precisión del sentido, y misión de las universidades (IELSAC, 2006; ANUIES, 2001).

En el escenario de la globalización, es importante resaltar que los trabajos sobre desarrollo curricular que se han desarrollado en estos últimos años, se preocupan por un lado, en el diseño de modelos curriculares innovadores, así como, de informar sobre el cumplimiento y los resultados de la estructura académico y administrativa, y en el mejor de los casos indican de manera cuantitativamente el logro de las metas. No obstante, han dejado de lado la voz de los actores, quienes podrían dar cuenta de los procesos y prácticas que genera lo planeado o las condiciones en las que operan las innovaciones curriculares.

En este contexto, la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) en el 2002 implementó un nuevo plan de estudios de la Licenciatura, que fue aprobado por el Consejo Técnico el día 18 de febrero 1999. A cinco años de su instrumentación, es necesario dar cuenta no sólo del logro de sus objetivos, sino qué sucede en las aulas, ya que, ante la puesta en marcha de un plan de estudios se crean significados del currículum, el cual es “escenificado por los estudiantes y profesores en la convergencia de una comunicación significativa” (Torres, 2003:167). Por lo tanto, la presente investigación se centrará en documentar qué sucede con uno de los actores del proceso educativo “los estudiantes” cuando se trata de instituir un nuevo proyecto curricular, y la resistencia que expresan éstos frente a las exigencias que plantea el cambio curricular.

La inquietud por estudiar la presencia de los estudiantes en el cambio curricular instituido en el 2002, nace de las preocupaciones que manifiestan los estudiantes de las primeras generaciones en torno al nuevo plan de estudios, esto es, *la falta de apropiación de los profesores respecto al nuevo plan de estudios, reflejada en la puesta en marcha que los docentes y autoridades hacen del mismo en la cotidianeidad¹, así como los diferentes problemas académico-administrativos a los que se enfrentan día con día, y que de alguna manera cuestionan*, pero por otro lado les crean incertidumbres con respecto a su formación y futuro profesional.

¹ Lefebvre (1972) realiza dos diferenciaciones sobre los “cotidianidad y vida cotidiana”, el primero hace referencia a la programación de las actividades diarias que realizan los sujetos en los diferentes espacios llámese escuela, trabajo, etc., está asociado a los conceptos de homogeneidad, fragmentación e hiperjerarquización, son actos repetitivos, por lo tanto mecanizados, a diferencia del concepto “vida cotidiana” que son las prácticas conscientes que se llevan a cabo en la vida diaria (Pennin:1989).

Esta investigación, parte de un evento interno organizado por profesoras de asignatura de la carrera de pedagogía, se abrió un espacio denominado “Encuentro de intercambio de experiencias curriculares”, donde se promovió la participación de los estudiantes; aunque fueron pocos los que respondieron a esa convocatoria, pero los que participaron lo consideraron un espacio de análisis, reflexión y compartimiento de experiencias, pero sobretodo de “denuncia”. Esto me permitió reconocer que el mejor material para emprender mi objeto de estudio son las ponencias como producciones de los mismos estudiantes, por lo tanto, son material empírico de primera mano. Todo ello, me llevó a iniciar un estudio exploratorio sobre la presencia de los estudiantes en el cambio curricular instituido. Para ello, se procedió a realizar un estudio más detallado de los materiales recolectados y una revisión de las teorías e investigaciones relacionadas con la temática.

Se reconoce la trascendencia de elaborar un estudio que nos aproxime al conocimiento de uno de los actores fundamentales en las aulas -los estudiantes- pues han sido negados de las discusiones del campo del currículum, esto se refleja en la invisibilidad de los trabajos de investigación en la materia. Esto permitirá contar con más elementos para comprender mejor a las primeras generaciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón que cursaron el plan de estudios 2002.

Esta investigación pretende tener un primer acercamiento al plan de estudios, pero desde lo vivido, a través de la mirada de los estudiantes, y con ello, obtener cierto material empírico que nos permita recuperarlo como un referente básico para *reflexionar el cambio curricular instituido*. Es necesario avanzar en la búsqueda de referentes que apoyen la comprensión de los cambios que plantea y exige el sistema educativo; asimismo, el diseño de estrategias que favorezcan cambiar el sentido de las prácticas académicas dentro de la carrera, que está abocada a la formación de profesionales de la educación.

Por lo anteriormente planteado, esta investigación tratará no solo datos explícitos, sino particularmente lo “no dicho”, es decir, elementos que surgen en forma imprevista. Además, el proceso de interrogación y búsqueda permiten indagar sobre el aula y los procesos que en él se dan, estos son los principales focos de atención, donde se pone

en juego procesos de interacción entre los diferentes actores institucionales (estudiantes-docentes).

La investigación es pertinente por diversos motivos, como a continuación se plantea:

1. Puede constituirse como un diagnóstico de la realidad, con el potencial para inducir a la reflexión en torno a la implementación y desarrollo de un nuevo plan de estudios desde la mirada de los actores que lo viven día con día, es decir, comprender quiénes son y qué hacen los actores sociales del proceso educativo (estudiantes y docentes) después de un cambio curricular instituido, cómo se miran y se construyen frente a un aparente cambio, esto permitirá reflexionar en torno a posibles evaluaciones curriculares; asimismo, comprender la cultura docente frente los cambios curriculares instituidos y analizarla (desde la mirada de los estudiantes); ello permitirá diseñar estrategias correctivas para mejorar la implementación curricular, y así las oportunidades de negociación y desarrollo del mismo. Y desde una perspectiva cuantitativa plantear y discutir políticas institucionales que ayuden a reducir tasas de deserción y rezago escolar, elevar la proporción de egresados y titulados. El supuesto del que se parte, es que el estudiante es un actor desconocido del currículum, por los que existen pocas investigaciones que den voz a los mismos como una fuente clave para dar cuenta de lo que sucede en el aula una vez que se pone en marcha un nuevo proyecto curricular.

Este tipo de estudios podría convertirse en un referente para la carrera de Pedagogía de la FES-Aragón, porque hasta este momento, no se cuenta con información suficiente desde el aspecto cualitativo sobre el proceso formativo que está posibilitando el plan de estudios 2002, a partir de la experiencia de los actores involucrados que viven y reconstruyen el currículum, como son *los estudiantes* que están en interacción con los docentes y el plan de estudios.

Esta investigación puede constituirse en un marco de referencia para futuros estudios, por ejemplo, "Estudio de Egresados", en cuanto se identificó en el estado del conocimiento elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Cfr. Valenti, 2004) que existe Insuficiente conocimiento del proceso formativo de los futuros egresados durante su instancia en el ámbito escolar desarrollado por las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto podría considerarse no sólo un antecedente, sino un punto de partida para identificar los problemas de vinculación entre formación escolar recibida y desempeño profesional en contextos específicos. Así como investigaciones de carácter evaluativo* desde los actores (estudiantes, docentes, egresados, empleadores, expertos).

* La evaluación curricular inscrita en el paradigma de la implicación (Ardoino, 1993) asume la complejidad y opacidad de las prácticas de los actores involucrados como son los estudiantes. Desde tal perspectiva se busca producir conocimiento acerca del sujeto quien vive la situación. Se trata de captar el sentido particular de cada situación, de reconocer sus particularidades y no de la búsqueda de la conformidad de modelos preestablecidos. Constituye una interrogación acerca del sentido, el significado de tal o cual acción.

PROBLEMATIZACIÓN

El seguimiento de las propuestas curriculares es uno de los momentos que han suscitado menos interés en el campo del currículum. Los escasos trabajos producidos sobre este fenómeno, son estudios referidos a la planeación, selección y organización de contenidos curriculares, programas de estudio en los diferentes niveles educativos, así como modelos que buscan introducir innovaciones educativas en el campo; mientras que, las investigaciones que podrían dar cuenta de la proyección formal de lo que sucede con el plan de estudios cuando se lleva a la realidad de las aulas, son precarios, hay una ausencia sobre este tipo de estudios como una unidad de análisis (Díaz Barriga, 2002). Menos aún, desde la investigación de carácter cualitativa, esto es, lo que viven y experimentan los actores una vez puesto en marcha los planes de estudio. Por lo tanto, es necesario documentar los procesos y las prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción.

Una revisión exhaustiva de los estudios realizados en México bajo el tema de los estudiantes como sujetos del currículum, conforma un área de investigación poco estudiada. Son escasas las publicaciones orientadas a conocer al estudiante como sujeto de investigación; existen pero la mayoría son de carácter cuantitativo, donde se señala el número de ingreso, egreso, deserción, rezago y titulación, pero se queda en dato, no trasciende porque no se realiza un análisis cualitativo, sólo se describe al mismo.

Esta situación de alguna manera se refleja en el *tipo de producción* en torno al currículum que se ha realizado durante la década que va de 1992 al 2002, trabajo realizado por el COMIE (Comité Mexicano de Investigación Educativa) bajo la coordinación de Ángel Díaz Barriga (2003). En el Estado del Conocimiento se plantea que de un total de 652 trabajos recuperados, el 6.39% (46) corresponde a trabajos relacionados con la conceptualización del currículo, el 29.06% (209) al desarrollo del currículum, el 25.8% (186) al currículo y formación profesional, el 7.78 (56) a procesos y prácticas curriculares, y el 21.5% (155) a evaluación curricular. Esto indica que la tendencia de las investigaciones se centra en la realización de propuestas curriculares que en el seguimiento de las mismas, como sucede con la sublínea de Procesos y Prácticas Curriculares donde se recuperan pocos trabajos que aborden cuestiones

del currículum vivido y oculto que construyen los actores en interacción (docentes y estudiantes).

El planteamiento del problema, fue punto de partida para iniciar la investigación, orientado en un principio por preguntas-guías: ¿Qué representa el nuevo plan de estudios para los estudiantes?, ¿Cómo lo viven y experimentan?, ¿Qué dinámicas y procesos académico-administrativos están enfrentando? éstas preguntas se fueron modificando y transformando poco a poco a partir de los primeros escritos producidos por los estudiantes de pedagogía que pertenecían a las primeras generaciones que cursaron el plan de estudios 2002, asimismo con las diversas lecturas y el análisis realizado en los seminarios y en las asesorías. Así, el planteamiento del problema se fue enriqueciendo con nuevas interrogantes y fue adquiriendo otro cuerpo.

Una vez obtenido los textos de los estudiantes preocupados por su formación y que de alguna forma se han sentido afectados, se llevó a cabo el primer acercamiento a los discursos que expresan en torno al cambio curricular instituido, con ello surgieron otras preguntas ¿Qué pasa con los actores, una vez que se lleva a la práctica un nuevo plan de estudios? ¿Cómo el plan de estudios se interpreta y se lleva a la cotidianidad del aula generando determinadas dinámicas de trabajo? ¿Hasta dónde se ha llegado a interiorizar el cambio curricular?

No es fácil transitar de un currículum a otro, esto es, de un plan de estudios rígido a uno flexible; de una estructura curricular fundada en áreas y asignaturas a otro organizado en fases de formación, líneas eje de articulación, unidades de conocimiento y prácticas escolares; de un número mínimo de optativas a la apertura de optativas organizadas por líneas-eje; de un desequilibrio proyectado en la distribución de las asignaturas a un mejor equilibrio entre una línea a otra; de una formación enciclopédica (sabe un poco de todo pero se carece de las habilidades técnico-profesionales necesarias para incorporarse al campo de trabajo) a una formación teórico-práctica; de un proceso centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje; ausencia de ejes articuladores de contenidos y prácticas educativas a otro que si lo plantea y lo formaliza a través de un espacio curricular; del planteamiento de dos modalidades de titulación (la tesis y/o tesina), a otra que diversifica las formas de titulación, que además está formalizado en la estructura

curricular, o simplemente porque "su creación data de hace más de treinta años, por lo cual demanda modificaciones sustanciales, sino porque pese a las adaptaciones que se le han hecho, primero en la Facultad y después en el transcurso de su aplicación en la FES Aragón, en esencia continúa siendo un Plan de Estudios, cuya intención formativa no concuerda con las necesidades de formación que demanda el diversificado campo profesional actual" (plan de estudios 2002, Tomo I:16).

En las siguientes líneas se expondrán dos problemas en cuestión, que hacen necesario el estudio:

2. El primer problema, está relacionado con la falta de apropiación del cambio curricular 2002 por parte de los sujetos que interactúan con él (principalmente por parte de los estudiantes).
3. La ausencia de una cultura de cambio en la comunidad que integre a los diferentes agentes que constituyen la carrera de pedagogía (estudiantes, docentes y administrativos).

Es importante mencionar que la carrera de Pedagogía de la FES Aragón implementó en el 2002 un nuevo plan de estudios, después de treinta años que únicamente se habían realizado modificaciones superficiales, como aumento de asignaturas tanto obligatorias como optativas y aumento de horas teóricas y prácticas.

La implementación curricular se ha convertido en una práctica instituida, sin embargo, de acuerdo a los comentarios en los pasillos tanto de los profesores como de los alumnos, así como discursos escritos (ponencias), en la vida cotidiana *no se ha cumplido en su totalidad*, a pesar de que la puesta en marcha tiene ya cinco años de su instrumentación, los sujetos poco ven el cambio. Tal situación se ha convertido en una promesa incumplida, como se verá más adelante en los siguientes capítulos.

La propuesta curricular se encuentra alejada de los docentes, por lo tanto representa poca posibilidad de cambio, a los profesores en los cursos introductorios se les indican la importancia de promover la formación como objeto de estudio de la pedagogía, sin embargo la mayoría de los profesores han estado formados bajo la idea de la

educación², ésta situación está relacionado a lo que Hargreaves (1994:29) plantea “el cambio entra en confrontación, por una parte se produce frente a una “sociedad cada vez más postmoderna, que se caracteriza por el cambio acelerado, una intensa comprensión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica y la incertidumbre científica, frente a un sistema escolar modernista, monolítico que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos, en el seno de las estructuras opacas e inflexibles”.

Esta situación es revelada por los estudiantes, en cuanto señalan que existe un deficiente funcionamiento que promueva una cultura del cambio, que logre una apropiación por parte de los docentes por el proyecto curricular. En la práctica, poco se ha convencido al profesor de la importancia del cambio curricular, no sólo como estructura y organización del plan de estudios, sino también como parte del cambio de la cultura académica. Pues un cambio debe generarse desde sus actores, pero algo importante a observar, es que esto no sólo debe ser relevante en los estatutos o documentos, o en la infraestructura, sino también en los cambios internos, los cambios se producen en las personas a través de sus actitudes, hábitos, valores, creencias, más allá de las habilidades y conocimientos, porque la función de los profesores no sólo se reduce a aplicar lo ya construido por otros, sino que son actores sociales que son sensibles a los problemas; no se puede reducir a sus aspectos científicos y técnicos como pretenden muchos tecnócratas, es todo lo contrario. Por lo tanto, en el proceso de transformación, los cambios institucionales son fundamentales, no sólo en las formas de organización y de gestión de las acciones educativas o en la infraestructura, sino en la actitud y conciencia social de los sujetos del cambio.

La participación de los actores (estudiantes y docentes) es vital para que tenga porvenir el proyecto curricular, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo. Para que esta participación tenga sentido, no basta con que los estudiantes y los docentes adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje; debido a que, los actores no son técnicos de la educación sino también son aprendices sociales, por lo tanto, se debe prestar atención a su capacidad para

² Los maestros consideran que nunca se abrieron espacios para discutir sobre el objeto de la Pedagogía, por lo tanto, algunos todavía trabajan con educación.

cambiar, además, a sus deseos de hacerlo y de gozar de la estabilidad laboral. Frente a este problema Hargreaves (1994:37) señala que si se comprende los deseos de cambio y de conservación de los estudiantes y docentes, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, se conseguirá una valiosa perspectiva desde las raíces de quienes trabajan en las aulas, sólo así se pueden operar *el cambio*, así como transformar ó conservar.

Los estudiantes a través de sus escritos denuncian “la falta de apropiación del nuevo proyecto curricular por parte de los docentes”; se reconoce y se evidencia a través de la resistencia de los mismos, porque no se llevan a cabo los contenidos mínimos que plantea el plan de estudios. Además, consideran que en realidad no ha existido un cambio, pues los maestros no programan nuevas formas de trabajo en el aula, por lo tanto señalan, las estrategias didácticas, sólo se limitan a la exposición o simplemente imparten la unidad de conocimiento como siempre lo han hecho, esto provoca cuestionamientos ¿dónde está el cambio?.

En este sentido, consideramos que la relación o el distanciamiento entre lo instituido y lo instituyente es parte central del motor que se establece en las tareas del currículum. El problema está centrado en tratar de descentrarse de una lectura esencialista montada en el deber ser, e ir al encuentro de las prácticas de los sujetos (estudiantes-profesores), entendiendo las puestas en acto de los sujetos como prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal. Es decir, tratar de interpretar los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de la interacción, negociaciones y significados que los sujetos realizan.

Ante esta situación, se decidió revisar exhaustivamente los escritos producidos por un grupo de estudiantes preocupados por su formación, como el mejor material de primera mano. Todo ello, guió el objeto de estudio.

A partir de lo anterior, se parte de ciertas premisas académicas:

El momento de cambio curricular, es difícil, se encuentra en tensión; en tanto, al proceso de asumir una nueva propuesta que no sólo trastoca las cuestiones estructurales de un plan de estudios, sino la cultura académica, construye significados nuevos que no están todavía disponibles y no poseen fuerza necesaria para cargar el compromiso, para tranquilizar y afianzar los vínculos constituidos.

El resultado de una propuesta curricular depende siempre de la proporción relativa entre las fuerzas en recíprocos enfrentamientos, entre lo instituido y lo instituyente, nunca existe una diferencia tajante y abismal, son dos fuerzas presentes.

Las prácticas de los actores de la educación no siempre son susceptibles de observarse a simple vista, lo cual demanda un conocimiento detallado y una reflexión teórica de su cotidianidad y sus interacciones sociales implícitas, si la finalidad es comprender las dinámicas de negociación implícitas entre los actores que participan en ellas. De esta manera, “una reforma educativa que no modifica las pautas cotidianas de trabajo del aula no puede denominarse reforma educativa” (Carrillo, 2005: 13).

Es interesante analizar cómo los sujetos en interacción construyen nuevos sentidos en su quehacer, por un lado aquellos que están comprometidos en iniciar un cambio en la cotidianidad de las aulas y aquellos que se sienten agredidos o borrados por el conjunto de actores de la institución.

El aula como un agente socializador refleja un entorno social más amplio que, a su vez, representa un poderoso influjo de convivencia. En consecuencia, la cultura socioeducativa en que se encuentra circunscrita el aula y la escuela impregna inevitablemente a los actores que se encuentran en ella: creencias, valores y formas de pensar. Por tal motivo, si se desea transformar la vida cotidiana de los salones de clases, es necesario llevar a último término el análisis del accionar cotidiano de sus actores (Carrillo, 2005: 13).

Finalmente, es pertinente preguntarse ¿hasta dónde el profesorado de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón ha interiorizado el cambio curricular?

En síntesis existe una concepción institucional que se emplea como una dimensión ideológica que precisa el cambio de ideas y prácticas educativas de ciertos actores (docentes) para acceder a ella. Por ello, es esta dimensión ideológica y la concepción que tienen los estudiantes respecto al cambio, apuntan a pensar que el cambio no se ha interiorizado en su totalidad.

Ante esta situación Elsie Rockwell (2001) señala que la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce sus propios significados, comportamientos y expectativas ligados a la vida social de los grupos que constituyen la institución, lo que lleva a pensar al respecto del problema de investigación, que no se trata de que existan significados y prácticas que correspondan a las normas y discursos oficiales y otras que se desvíen de ella, sino que toda experiencia escolar participa en esta dinámica: entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación, parte del discurso producido por los estudiantes de pedagogía, quienes de alguna forma están preocupados por la formación que está posibilitando el nuevo plan de estudios, para luego, identificar los problemas académico-administrativos a los que se enfrentan y, en consecuencia delinear una propuesta metodológica que permita recuperar su experiencia a fin de aportar líneas de análisis y reflexión sobre el cambio curricular instituido. Partiendo del supuesto de que el nivel normativo no puede regir totalmente lo que piensan los actores sociales del currículum (docentes y alumnos), sino que ésta se reinterpreta significativamente en el hacer cotidiano de la escuela y desde diversas construcciones culturales en las que se relacionan los actores cotidianamente, de tal suerte que, el significado último del currículum está condicionado por los propios contextos en los cuales interactúa (King, 1986:37).

Una vez delimitado la problemática a analizar, consideré relevante iniciar el trabajo planteando las siguientes interrogantes:

Pregunta General: ¿Qué significado tiene el nuevo plan de estudios para los estudiantes de pedagogía y qué dinámicas y procesos académico-administrativo están enfrentando?

Preguntas Particulares

- ¿Qué posicionamiento toman los estudiantes frente al nuevo plan de estudios?
- ¿Qué discontinuidades académicas y administrativas revelan los estudiantes en la cotidianeidad del currículum?
- ¿Qué problemáticas advierten los estudiantes después del cambio curricular instituido?
- ¿Cómo interpretan *el plan de estudios instituido* los estudiantes en el hacer cotidiano del aula, de acuerdo a la cultura académica ya construida?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Contextualizar el debate en torno a la problemática curricular que se presenta en México, a fin de situar su tratamiento como campo de conocimiento en re-construcción.
- Documentar la participación de los estudiantes de pedagogía respecto a los cambios curriculares que ha experimentado la carrera de pedagogía de la FES Aragón desde su creación, con el propósito de reconocer su presencia.
- Analizar los significados del proceso institucionalización que se generan a partir del cambio curricular 2002, a fin de reconstruir el eslabón que media el plan de estudios formal y la cotidianeidad del currículum.
- Proponer la inscripción del discurso de los estudiantes en el debate de la problemática curricular a fin de reconocer que su voz puede proveer

elementos para reflexionar tanto la implementación de un nuevo plan de estudios como en la práctica cotidiana de los docentes.

Las expresiones de los estudiantes a través de su discurso no ha sido suficientemente considerada, han quedado fuera sus opiniones y puntos de vista en torno a cómo, desde su experiencia social concreta vivencian el hecho educativo, los sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan frente al futuro profesional. Además, son actores que identifican con facilidad los problemas que se suscitan cuando un plan de estudios se instituye sin la participación de los actores involucrados (docentes-estudiantes).

Las prácticas discursivas de los estudiantes de Pedagogía de la FES-Aragón, reflejan la vida cotidiana de las aulas que se construye al estar en interacción con los docentes y el plan de estudios. Por lo tanto, el currículum entendido como proceso y práctica social (Willis, 1977) se construye de manera cotidiana en las aulas, aceptando que en éste proceso los estudiantes son esenciales. Además, permitirá adentrarse en el entramado de las relaciones sociales que construyen al interior de los grupos culturales en un momento histórico y con características socioculturales particulares, ya que “los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, de identidad y diferencia” (Lomas, 2001: 64).

Las prácticas discursivas en su proceso de conformación dan la posibilidad de interrogarnos, quizás más sutilmente, acerca de cómo esas prácticas concernientes a la formación son construidas, con qué elementos y de qué ámbitos de la realidad provienen, cómo se articulan dando lugar a la conformación de significados que las orientan.

Larry Andrade (2002: 114) señala que las acciones de los sujetos tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro de interacción social son producidas al influjo de fuerzas sociales múltiples que no todas son conscientes. Por tanto, ¿Cómo se configura lo aceptable, lo pensable, lo posible sí no a partir de la articulación de elementos presentes en una particular posición ocupada en la estructura social? Esta es la

estructura como condicionante pero, a la vez, facilitadora de prácticas, esto es, sujetos en similar posición ante situaciones similares que pueden llevar adelante prácticas muy diferentes.

La interacción que se produce en el aula, es una experiencia compartida entre los docentes y estudiantes, o bien, entre los mismos estudiantes. Aquí se intenta establecer un análisis detallado de lo que sucede en el proceso, y reinterpretar la forma en cómo el docente dilucida el currículum; dejan al descubierto la manera en que se trabaja en las aulas. Con ello se trata de observar con detenimiento lo que sucede con el cambio curricular instituido y el sentido que le otorgan los actores sociales.

Los procesos que se originan en el aula al concebirse como prácticas instituyentes suscitan reflexiones en torno a los procesos de cambio instituido en los salones de clases. En este punto, busqué descentrar lo que han sido las propuestas de cambios curriculares en educación superior, que proliferaron a partir de la década de los noventa. En particular procuré reunir elementos para identificar el tipo de interpretaciones que hacen los estudiantes sobre el desarrollo curricular. De lo que se trata, es develar los contenidos explícitos e implícitos de las prácticas culturales cotidianas del aula cuando se enseñan los contenidos.

En el análisis de los extractos, se observan cómo los estudiantes ven un espacio para explicitar lo que sucede en el aula, lo que hace necesario estudiar con mayor detalle la forma cómo los docentes interpretan el plan de estudios, asimismo la forma en cómo se lleva a la práctica, pero lo más importante es cómo actúan frente a un cambio curricular instituido desde la administración, a través de la argumentación académica construida por los propios alumnos. Con ello, se hizo posible mostrar el modo en que los estudiantes construyen ciertas creencias, valores en torno a lo que se vive en el aula. En concreto, estos trabajos, por valiosos que resulten, olvidan formular algunas propuestas concretas para promover un replanteamiento académico de esa cotidianidad. En esta investigación se diseñó una propuesta académica, en esencia, es una invitación a discutir el futuro posible de la implementación curricular institucionalizada.

IV. ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE TESIS

Partiendo de las anteriores consideraciones, el trabajo se estructuró en cuatro capítulos, los cuales se consideran como momentos lógicos más que temporales; cada uno, estará integrado por diferentes apartados que buscan sustentar el sentido de la investigación.

El *Primer Capítulo*, está relacionado con el aspecto metodológico (en sus tres niveles) que guió la investigación: teórico, metodológico (procedimental) y el técnico. El primer nivel, se refiere al *enfoque interpretativo* desde donde se va mirar al objeto de estudio, el cual me permitió hacer un uso flexible de distintas técnicas y enfocar progresivamente diversos aspectos de las experiencias de los estudiantes, así como sus diferencias socioculturales implícitas en ellas, captado desde sus propias elaboraciones simbólicas; el segundo, se centra en el *nivel procedimental* que se ocupa del proceso de construcción de la investigación, y el tercero es *el instrumental* que representa las herramientas que nos permitieron analizar e interpretar de determinada manera los datos empíricos, para ello, nos apoyamos de la *Teoría Sociolingüística*.

El Segundo Capítulo, está integrado por cinco apartados afines, que fundamentan el aspecto teórico del currículum como un ámbito de estudio, tiene como propósito realizar un recuento histórico relacionado a su origen y desarrollo conceptual; por lo tanto, está asociado a los diferentes enfoques: racional, práctico y reconceptualista (basado en el Teoría crítica). Esta forma de organizar el contexto sociohistórico del currículum, se debe a que no pueden desligarse de su carácter dinámico, histórico y social. Asimismo, se presenta de manera general el estado del conocimiento que guarda el campo del currículum en México en la última década, que va de 1992 al 2002. Para cerrar con este capítulo, se efectuó un análisis curricular del plan de estudios 2002 de la carrera de pedagogía de la FES Aragón a fin de dar cuenta del estado que presenta, en cuanto a su estructura y organización.

El tercer capítulo, es de carácter histórico y contextual. El propósito central es caracterizar el contexto y los procesos que propiciaron un espacio universitario para ejercer la función formativa del pedagogo, y en donde es posible reconocer el avance y diferenciación disciplinar de la Pedagogía. Las preguntas que en primera instancia

guiaron el trabajo son ¿cuáles fueron aquellos aspectos sociopolíticos que favorecieron la creación de la FES Aragón? y ¿cuáles han sido las políticas educativas que han impactado su desarrollo como universidad? Y con ello, analizar la participación de los estudiantes en los eventos académicos que organizan al interior la carrera de Pedagogía, con el objeto de reconocer su presencia. El tratamiento de estos dos primeros será de corte histórico e interpretativo a fin de comprender la evolución de una situación pretérita (qué sucedió, cuándo, cómo y por qué) posibilitando así la articulación entre los acontecimientos estudiados y sus significaciones.

El Cuarto Capítulo, está integrado por dos apartados, el primero tiene como propósito el tratamiento del material empírico, obtenido a través de las producciones de los estudiantes de pedagogía como actores sociales del currículum, a fin de vislumbrar los significados explícitamente producidos y asumidos por los sujetos en formación –los estudiantes– frente al cambio curricular instituido 2002, por lo tanto, también aproximarnos a aquellos otros de carácter no explícito que niegan a los primeros, pues a la vez que los posibilitan suponen una jugada diferente, cuyas apuestas operan desde la penumbra. Es importante aclarar que, los resultados de la primera fase del proceso de análisis de las producciones de los estudiantes, se identificaron las categorías que guiarán todo el capítulo, que están ligados *a la experiencia colectiva* y a los valores de grupo, que expresan dimensiones culturales, sociales e ideológicas, y los otros ligados a la práctica social de los docentes.

El segundo, es un apartado de carácter propositivo, plantea algunas sugerencias que deben tomarse en consideración en un proceso de cambio curricular instituido, a fin de aportar líneas de análisis y reflexión sobre dos dimensiones: lo instituido y lo instituyente del cambio curricular; partiendo del supuesto de que el nivel normativo no puede regir totalmente lo que piensan los actores del currículum (docentes-estudiantes), sino que éste se reinterpreta significativamente en el hacer cotidiano del aula y desde diversas formas de re-construir la cultura.

PRIMER CAPÍTULO

CONSTRUCTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

CONSTRUCTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

NIVELES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología en investigación, la entendemos como procedimientos¹ y momentos del tratamiento del objeto de estudio, en su aspecto lógico más que temporal, es decir, la forma de proyectar y confeccionar el trabajo; aunque, el orden de los mismos resulta difícil de separar, debido a la simultaneidad del proceso, no obstante, puede ser concebida bajo tres niveles de construcción: la teoría, el método y las técnicas, cada uno de estos niveles estuvo apuntalado por ejercicios analíticos de carácter parcial. El primer nivel, se refiere al *enfoque interpretativo* desde donde se va mirar al objeto de estudio, el más adecuado para posibilitar una investigación sobre las formas en que los estudiantes significan la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de pedagogía, instituido en el 2002, y las diferencias socioculturales implícitas en ellas, captado desde sus propias elaboraciones simbólicas; el segundo, se centra en el *nivel procedimental* que se ocupa del proceso de construcción de la investigación, y el tercero es *el instrumental* que representa las herramientas que nos permitieron analizar e interpretar de determinada manera los datos empíricos, para ello, nos apoyamos de la *Teoría Sociolingüística*, a fin de comprender los significados que crean los estudiantes en torno al plan de estudios instituido a través de sus discurso escrito, como son las ponencias, donde expresan qué les preocupa, cómo hablan de las estrategias que desarrollan los docentes en el aula, así como de la actitud que toman los docentes frente al plan de estudios instituido, asimismo enuncian elementos de autoimagen, como son sus experiencias de la escuela, qué valor le asignan, cómo expresan elementos del plan de estudios.

La investigación se fundamentó en el Enfoque Interpretativo, debido a que procura interpretar la subjetividad de los sujetos, es decir, que las personas estudiadas hablen por sí mismas, en este caso los estudiantes; asimismo, comprende el sentido que los estudiantes atribuyen a sus propias experiencias, vivencias y prácticas; tomando en cuenta los contextos en donde se desarrollan.

¹ El proceso es un movimiento en continuo devenir, mientras que en el procedimiento intervienen diferentes elementos íntimamente relacionados con el propósito de la construcción y explicación comprensiva de la realidad. La metodología constituye la estructura general de proceso de investigación, conjunto de principios que sientan las bases en torno a los métodos y técnicas que pueden ser aplicados en una investigación, conjunto de principios que sientan las bases en torno a los métodos y técnicas que pueda en ser aplicados en una investigación.

1.1 REFERENTES TEÓRICOS DEL ENFOQUE INTERPRETATIVO Y EL ESTUDIO EXPLORATORIO

El Enfoque Interpretativo nos apoyó en primera instancia a comprender e interpretar de manera detallada, profunda y analítica los sucesos cotidianos en el tiempo y espacio específico en que viven los estudiantes de pedagogía, esto es, los salones de clases; una vez implementado el plan de estudios 2002. Todo ello, nos permitió imbricar en las experiencias comunes que comparten los docentes y los estudiantes, y las formas en que éstos lo conciben y lo re-construyen, o ambas cosas, es decir, la realidad a través de su cultura.

Este enfoque vinculado con el currículum permite comprender las prácticas cotidianas y los significados que construyen los estudiantes de pedagogía como uno de los actores importantes del mismo, considerando las interacciones cara a cara y la construcción misma de una escuela (Erickson, 1989:196-221). Esto nos llevó a analizar la construcción de significados como producto de la acción compartida de los sujetos en el salón, que por supuesto se da en el interjuego de determinaciones sociales e institucionales. Con este enfoque se pretende señalar que los aspectos cotidianos de las aulas universitarias que en muchas ocasiones se estiman como triviales o evidentes, pueden ser un referente empírico desde dónde se mire la vida cotidiana en la escuela, es decir, "dar cuenta de lo que el currículum es realmente y no de lo que pretende que sea" (Romo, 1993:13).

El salón de clases, es un espacio complejo de estudio de relaciones sociales y académicas, donde la historia institucional y las prácticas socioculturales y académicas determinan en cierta forma su propio código de interpretación. Carrillo (2005:27) reconoce que la vida en el aula es "un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se concibe como un factor de aceptación, negación, elección, disputa, ruptura, entre lo instituyente y lo instituido". Retomando esta concepción, la investigación pretende realizar una exploración del espacio a través de los discursos o narraciones que externaron los estudiantes; por lo tanto, de lo que se trata, es procurar una dimensión exploratoria de la problemática del currículum en el aula.

Por otro lado, para abordar la problemática, se recuperaron algunos lineamientos que definen a la investigación de *carácter exploratorio*, dado que dicho acercamiento metodológico permite precisarlo e identificarlo mejor (Cazau, 2002), por la naturaleza del problema, el trabajo pretende revelar el sentido y los significados que le dan los estudiantes a la institucionalización de un nuevo proyecto curricular.

Los *estudios exploratorios* se caracterizan porque estudian problemáticas que no han sido suficientemente desarrolladas, en este sentido, el investigador tiene como finalidad ganar familiaridad con la situación antes de formular el problema de manera específica. Pueden ser necesarios para la precisión o el examen de profundidad de algunos de los supuestos de la teoría, la construcción de esquemas clasificatorios provisionales, identificación de algún modelo aún no formulado de forma explícita o la generación de algunas hipótesis que luego se someten a prueba con algún diseño explicativo.

Otra característica que vale la pena reflexionar, es la flexibilidad del estudio porque es necesario frecuentes cambios en el procedimiento de investigación, con objeto de prever lo conveniente para la recogida de datos relevantes para los supuestos nacientes. Por otra parte, Selltiz (1980) considera que los estudios exploratorios tienen otras funciones, entre las que se puede mencionar: la familiaridad del investigador con el fenómeno que se desea investigar por medio de estudios posteriores y de mayor profundidad, o bien con el marco en el que proyecta llevar a cabo tal estudio, aclarar conceptos, establecer prioridades para ulteriores investigaciones y proporcionar un censo de problemas considerados como urgentes por personas que trabajan en determinados campos de relaciones sociales.

Los estudios exploratorios permiten tener un primer acercamiento al objeto de estudio, y a partir de ello se sugiere pautas y referencias para investigaciones posteriores más estructurados. Se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.

La revisión de la literatura reveló que desde la perspectiva estudiantil únicamente existe un estudio exploratorio realizado en 1985 en torno a la perspectiva estudiantil, a cargo de

Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, así como ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

Recuperando lo anterior, el trabajo se considera exploratorio porque el objeto se presenta poco estudiado y en especial por tratarse de su ubicación en un contexto histórico social muy específico, como es el sector de los estudiantes (de la 1ª y 2ª generación del plan de estudios 2002) de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, se entiende que el estudio de *tipo exploratorio* será lo más conveniente, debido a que, la carrera de pedagogía está pasando por un momento coyuntural "reestructuración curricular del plan de estudios 1985", asimismo la experiencia de los estudiantes es considerado crucial para dar cuenta del desarrollo del nuevo proyecto curricular. En estas circunstancias, la investigación exploratoria es necesaria para obtener una primera proximidad a las experiencias de los estudiantes que será de utilidad para la formulación de supuestos relevantes para una investigación más definitiva y profunda.

El valor de la investigación, radica en que es un primer acercamiento a la perspectiva de los estudiantes de las primeras generaciones del plan de estudios 2002 de la carrera de pedagogía, en torno a su experiencia una vez puesta en marcha el plan de estudios. Se trata de establecer una familiarización con una cuestión relativamente desconocida que permitirá abrir líneas a posteriores estudios, como es el conocimiento de condiciones de logros o deficiencias del nuevo currículum, así como el seguimiento y evaluación de lo planeado. Por otra parte, se analizará la forma en que los actores del currículo, en particular los estudiantes ven la instrumentación que realizan tanto los docentes, como los directivos y administrativos en un contexto y tiempo determinado.

Se reconoce la trascendencia de elaborar un estudio que nos acerque al conocimiento de uno de los actores fundamentales en la vida universitaria, los estudiantes, si tomamos en cuenta la relativa visibilidad de los trabajos de investigación en la materia. Así, contar con más elementos que permitieran conocer mejor a los estudiantes: qué les preocupa, cómo hablan de sus experiencias de la escuela, qué valor le asignan al cambio curricular instituido, cómo expresan elementos de su identidad o qué estrategias desarrollan para

enfrentarse a las exigencias de desempeño académico, y a las exigencias del ámbito administrativo, entre otras cuestiones.

La importancia de realizar investigaciones relacionadas a estudiantes, permite crear conocimientos nuevos sobre los estudiantes. En la medida en que se cuente con mayores elementos de análisis sobre la base del estudio, diversas instituciones educativas para diseñar e implantar el currículo o una propuesta curricular después de instrumentarse un cambio curricular.

A pesar, de que existe un estudio exploratorio que se realizó en 1985 desde una perspectiva estudiantil, esta investigación tiene un propósito diferente, esto es, para el primero la intención es recuperar la experiencia de los estudiantes de diferentes generaciones para una evaluación curricular; al nuestro le interesa obtener información que permita documentar la implementación curricular 2002, a partir de la puesta en marcha, desde la mirada de los estudiantes que integran las dos primeras generaciones. Los dos estudios exploratorios están realizados en dos momentos diferentes de la historia de la carrera de Pedagogía, en distintas épocas de la realidad, pero con un común denominador, la mirada de los estudiantes en el contexto de la FES Aragón. Esta situación permite aún señalar que se explorará algo poco investigado o documentado. Por tanto, parece adecuado considerarlo como una etapa inicial para investigaciones más profundas.

A la luz de lo anterior, la investigación procuró tener un primer acercamiento a nivel exploratorio de la problemática que viven los estudiantes de las primeras generaciones del plan de estudios vigente una vez implementado, a partir de su voz. Es importante hacer énfasis en este punto de partida, debido a que los estudios de carácter cualitativo dan voz a los actores desconocidos por el discurso formal, es decir, pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas, al mismo tiempo poder acercarse a su experiencia desde los significados que construyen en colectivo, como es el caso de los estudiantes que participaron, quienes develan la práctica de los docentes y las autoridades, quienes de alguna manera administran los recursos en el aula, las estrategias didácticas utilizadas, las

expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, políticas, ideológicas y de gestión.

El objeto de estudio construido para esta investigación tiene características que demandan formas específicas de acercamiento. Se trata de procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo concreto, en este caso, en los primeros cinco años de vida del plan de estudios 2002, lo cual da lugar no sólo a analizar el logro de sus objetivos, sino más bien, nos interesa conocer que pasa al interior de las aulas una vez puesto en marcha.

Es un proceso en la que se genera cierto tipo de actividades y productos, pero que fundamentalmente son vividos por los propios actores que participan en el proceso educativo, desde circunstancias particulares de acción, sus significación acerca del cambio curricular de lo que es y supone la vida académica; por ello, es necesario recurrir a las experiencias de los estudiantes de pedagogía, y así analizar sus producciones como son las ponencias, que son relatos reflexivos y libres sobre sus experiencias que han considerado significativas en su proceso de formación.

Además, se trata de procesos que necesitan ser identificados en su contexto institucional, no sólo en lo que se refiere a la cuestión administrativa del currículum, sino principalmente en lo relativo a las formas en cómo se dan las experiencias de formación y se interactúa académicamente de manera cotidiana; por ello, será ineludible que los estudiantes se hagan presentes en las instituciones; se trata de inferir la vida en las aulas en la que tienen lugar los procesos de formación. Dada las características del objeto de estudio y la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas, en todas las formas de acercamiento prevalecerá un enfoque interpretativo.

Analizar los procesos de institucionalización del plan de estudios desde la voz de los sujetos, en este caso, los estudiantes de pedagogía, es algo que ha resultado relevante no sólo para el investigador, sino también para los mismos estudiantes, quienes lejos de sentirlo como una carga de trabajo, es un espacio que lo sienten propio para revelar lo que sucede en el aula; asimismo, es una valiosa oportunidad para expresar lo que viven, sus

conocimientos, descubrimientos, preocupaciones, posicionamientos y logros, además de que este ejercicio continuo contribuye y abre espacios de reflexión e intercambio tanto para los mismo estudiantes como para los docentes quienes interactúan con ellos.

1.2 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El segundo nivel de la investigación, apuntó a la adopción de un método, que está relacionado con su carácter procedimental, pues no es una decisión arbitraria porque se asocia con el fenómeno que se investiga y con el tipo de cuestionamientos que se formulan del fenómeno de estudio, así como de una serie de exigencias e intereses del investigador, los cuales provienen del contexto subjetivo y social en que dicho trabajo se produce.

El método lo entendemos como un elemento organizador de una investigación, se realiza con miras a la construcción de un objeto de estudio y por ende, de la realidad, en este nivel dictan los modos concretos de organizar el estudio, de una manera precisa y completa.

Esta investigación no pretende buscar una verdad respecto a los significados, valores y expectativas que cierto grupo de alumnos asignan a la institucionalización de un nuevo proyecto curricular, sino contribuir a su comprensión tomando en cuenta las determinaciones de su producción. Asimismo pretendemos un acercamiento al proceso de institucionalización de la propuesta curricular que los actores sociales (docentes y estudiantes) inician en la carrera de pedagogía (desde hace 30 años no ha sufrido reestructuraciones sólo modificaciones). Ante un proceso de cambio curricular instituido que lo caracteriza como un plan de estudios flexible e integral, todo ello en el contexto de la innovación curricular que está expresado en la educación superior en el mundo en general, y en México en particular.

El cambio curricular que se pretende instaurar en las aulas se encuentra atravesado en la trama de la vida diaria de un conjunto de prácticas, tradiciones y creencias de sus actores, que muchas veces no coinciden con lo que se plantea en el plano de lo formal.

Las prácticas persistentes, y los esfuerzos suelen ser aspectos que poco reflejan la idea de cambio. Pese a que el nuevo plan de estudios como documento normativo fundamenta teóricamente el proyecto curricular. Asimismo, pretende erradicar la fragmentación que provocan las asignaturas y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje, reformulándola de otra forma.

No hay duda que se han implantado muy diversos programas, políticas y estructuras nuevas como respuesta a la iniciativa y en principio, algunos de ellos parecen prometedores como elementos orientados hacia el cambio. No obstante, en general estos programas eran complementarios y dejaban sin modificar las experiencias básicas de alumnos y profesores, y al final del tercer año de la iniciativa, el impacto colectivo (del proyecto) no se ha traducido en cambios significativos en la práctica escolar.

Documentar los encuentros y desencuentros que se producen entre lo instituido y lo instituyente, así como las distintas formas en que se manifiestan en las escuelas en general, y en el aula en particular, presupone reconocer la problemática de la falta de apropiación de un cambio curricular por la falta de una cultura de cambio en la práctica hasta la fecha. En estudio ejemplificará a detalle a través de un análisis profundo cómo se interpreta y se lleva a la práctica el nuevo plan de estudios por parte de los actores (el docente, estudiantes y los administrativos), pero a través de la voz de los estudiantes, quienes se consideran actores desconocidos del currículum; sin embargo, tienen mucha capacidad de identificar los problemas que se arrastran cuando no hay una apropiación del cambio curricular por parte de sus profesores, simplemente porque ellos consideran que les afecta directamente tanto en su formación como en su futuro profesional.

Esta investigación analiza el proceso de institucionalización de la propuesta curricular que los actores sociales (docentes y estudiantes) inician en la carrera de pedagogía² ante un proceso de cambio curricular instituido que lo caracteriza como un plan de estudios flexible e integral, todo ello en el contexto de la innovación curricular que está presentado la educación superior en el mundo en general, y en México en particular.

² La última modificación que se realizó en el plan de estudios de la carrera data de 1985, desde hace 30 años la carrera no ha sufrido reestructuraciones sólo algunas modificaciones como es el aumento de materias optativas.

El cambio curricular que se pretende instaurar en las aulas de clases se encuentra atravesado en la trama de la vida diaria de un conjunto de prácticas, tradiciones y creencias de sus actores, que muchas veces no coinciden con lo que se plantea en el plano de lo formal. Las prácticas persistentes y los esfuerzos suelen ser aspectos que poco reflejan la idea de cambio. Pese a que el nuevo plan de estudios como documento normativo fundamenta teóricamente el proyecto curricular. Asimismo pretende erradicar la fragmentación que provocan las asignaturas y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje, reformulándola de otra forma.

No hay duda que se han implantado muy diversos programas, políticas y estructuras nuevas como respuesta a la iniciativa y en principio, algunos de ellos parecen prometedores como elementos orientados hacia el cambio. No obstante, en general estos programas eran complementarios y dejaban sin modificar las experiencias básicas de alumnos y profesores, y al final del tercer año de la iniciativa, el impacto colectivo (del proyecto) no se ha traducido en cambios significativos en la práctica escolar.

Documentar los encuentros y desencuentros que se producen entre lo instituido y lo instituyente, así como las distintas formas en que se manifiestan en las escuelas en general y en el aula en particular, presupone reconocer la problemática de la falta de apropiación de un cambio curricular por la falta de una cultura de cambio en la práctica hasta la fecha. En estudio ejemplificará a detalle a través de un análisis profundo cómo se interpreta y se lleva a la práctica el nuevo plan de estudios por parte de los actores (el docente, estudiantes y los administrativos), pero a través de la voz de los estudiantes, quienes se consideran actores desconocidos del curriculum; sin embargo, tienen mucha capacidad de identificar los problemas que se acarrean cuando no hay una apropiación del cambio curricular por parte de sus profesores, simplemente porque ellos consideran que les afecta directamente tanto en su formación como en su futuro profesional.

1.3 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO COMO RECURSO METODOLÓGICO

El Análisis del Discurso Escrito³, desde una perspectiva sociolingüística, es la herramienta metodológica que consideramos la más adecuada para recuperar las experiencias y los discursos de los estudiantes de la carrera de pedagogía; a través de ésta metodología trataremos de comprender los significados que se construyen en torno a las primeras experiencias del curriculum instituido.

El análisis como recurso, consiste en estudiar cómo las prácticas actúan en el presente, manteniendo y promoviendo estas relaciones, “sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (citado por Íñiguez Rueda et. al, 2003:99).

Bajo este tenor, Stubbs (1987:17) sostiene que el análisis del discurso se refiere “al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. También se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre los hablantes.

El análisis del discurso lo realizaremos desde la perspectiva sociolingüística, que es una forma de interpretar los textos; tiene como objeto de estudio las relaciones entre la lengua y la sociedad, además profundiza en aspectos sociales tales como la edad, el género, la clase social, entre otros, para determinar su estructura social.

Ésta corriente lingüística, inicia con los trabajos de William Labov (1960), quien además de estudiar la relación entre lengua y sociedad, le interesa el contexto en el que se produce la interacción lingüística (Raiter y Zullo, 2004:56-62). Este autor recuperó los conceptos de: intención del hablante (tomado de la filosofía analítica), creencia (de la antropología), representación mental (psicología cognitiva), ideología (sociología). Por lo tanto, trata de

³ En la actualidad, existen varias definiciones de lo que es el *discurso*, de acuerdo a la tradición lingüística, está relacionado al análisis del discurso francés de Maingueneau quien en 1991 sostiene que “el discurso como conjunto de enunciados dichos en un contexto de interacción, en esta concepción resalta el poder de acción del discurso sobre otra u otras personas, el tipo de contexto (sujeto de habla, momento y espacio, historia, etc.” (citado por Íñiguez Rueda et al, 2003:97), tiene como antecedente a Foucault. Esta noción nos permite, de una manera más nítida recuperar el contexto del sujeto.

develar las normas del uso lingüístico, es decir, los patrones sociales aceptados y practicados en general en comunidades y redes sociales mayores o menores.

El valor de la sociolingüística se proyecta sobre la naturaleza del lenguaje en general, ya que, los estudiosos de la sociedad han descubierto que los hechos relacionados con el lenguaje pueden iluminar la comprensión de hechos sociales, después de todo no es fácil pensar en una propiedad de la sociedad tan distintiva como su lenguaje (Hudson, 1980).

La sociolingüística como metodología parte de la premisa, de que la construcción del contexto es la clave del estudio del lenguaje de este tipo, el reto fundamental consiste en descubrir y vincular unidades lingüísticas con los significados sociales. Sobre esta base, se procedió a construir un andamiaje de los discursos de los estudiantes, analizando para ejemplificar lo que sucede en las aulas a partir del cambio curricular instituido en el 2002.

A partir de lo anterior, tomamos como unidad de análisis los textos producidos por los estudiantes, Kalman (1999:63) considera que un texto oral o escrito es la cristalización de múltiples relaciones sociales, donde los hablantes o los escritores toman posiciones sucesivas frente a situaciones específicas. Al emplear el lenguaje, el escritor comunica ciertas actitudes y estados emocionales del momento y participa desde posiciones y lugares sociales particulares (Dyson, 1993). La virtud de un texto escrito, es que puede transportar al lector a la escena.

Por otra parte, Íñiguez Rueda (2003:101) señala que “un texto son aquellos enunciados que han sido producidos en el marco de instituciones que constriñen fuertemente la propia enunciación”, es decir, enunciados que presentan posiciones determinadas, inscritos en un contexto interdiscursivo específico y revelador de condiciones históricas, sociales, intelectuales, etc., que puede llevar a un posicionamiento en un entramado discursivo.

En ésta investigación, reconocemos “*las ponencias*” como textos escritos que constituyen el material de análisis, el cual nos permitirá inferir lo que experimentan y viven los estudiantes de pedagogía después de un cambio curricular instituido. Todo ello, fue útil para construir las primeras inscripciones e interpretaciones.

Los *textos reflexivos* creados por los estudiantes, son un medio para acceder a la información sobre la forma en cómo viven y experimentan el nuevo plan de estudios, así como, los procesos de formación. El principal antecedente encontrado hasta el momento corresponde al trabajo de Wagner (1999) (citado por Moreno y Jiménez. 2002: 8), quien sobre todo con fines de evaluación, empleó reportes hechos por los propios estudiantes acerca de un curso universitario. Wagner distingue tres tipos de reportes: el informe, el diario y el reporte reflexivo. Este último reúne las ventajas de los dos primeros porque puede incorporar las aportaciones de orden descriptivo propias del informe y las interpretaciones subjetivas producto del diario; además cuenta con la ventaja de que puede resultar más específico si está orientado con un propósito particular. Otras de las posibilidades que el autor advierte en el reporte reflexivo, es que permite a los estudiantes analizar y criticar las experiencias que han construido durante su proceso de formación.

Por su parte Woods (1987) plantea que los documentos personales, entre ellos, escritos creativos, cuaderno borrador de los estudiantes, las cartas y notas personales, pueden ser excelentes instrumentos de trabajo para el investigador; en nuestro caso, las ponencias, se utilizan como material empírico de primera mano.

El trabajo de los alumnos, especialmente cuando se tiene un fuerte contenido personal, puede suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones, pero sobre todo las actitudes con respecto a lo que le interesa discutir, reflexionar o criticar, pero lo más interesante, es la forma de develar en algunas ocasiones su propio trasfondo y experiencias que en ese marco se producen. Asimismo, pueden brindar mucha más información que otros medios como puede ser las entrevistas, debido a la gran cantidad de tiempo requerido para llevarlas a cabo y a una gran cantidad de alumnos y problemas de relación y acceso al que se puede enfrentar, hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo para pensar y construir algo que a ellos les interesa proyectar y una inducción (nota), ya que pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen.

Los escritos de los estudiantes no oficiales me parecen un dato decisivo en nuestra investigación, tiene principales ventajas como herramienta de análisis, entre las que se puede mencionar:

Permite la obtención de datos cualitativos, como identificar y describir los sentimientos que les producen los temas desarrollados por ellos mismos, como son: angustias, enojos, alegrías, satisfacción, inconformidad, desacuerdos ó resistencias. Algo valioso que otros materiales no podrían proporcionar, como es el caso los cuestionarios. Todo ello, llega e incluso a transportar al lector a la escena, pues las descripciones pueden hacerlo sentir algo muy parecido a lo que siente el que escribe, es decir, producen un efecto.

La información que proporcionan los estudiantes contienen datos, de la que una gran parte sería difícil de conseguir por otros medios, pues estos escritos no podrían conducir a sitios ocultos o secretos.

Con esto lo que nos interesa saber, es lo que hay en el interior de la gente y que no siempre se puede observar u obtener mediante una entrevista. A través de ello, podremos descubrir muchos detalles de lo que se hace en el aula, así como sus relaciones con los profesores.

Los textos producidos por los estudiantes, es un material que requiere una interpretación cuidadosa, opina Woods (1987), debido a que puede darse una tendencia a novelar, exagerar o falsificar. Sin embargo, los alumnos no reciben instrucción acerca de las virtudes de la precisión antes de redactar estos materiales, no es ésta la finalidad. Se les piensa como un ejercicio creativo, pues no son documentos científicos. Además, puede contener detalles y cambio de interpretación inalcanzables por otros medios. También puede aprehender un mundo y un estado emocional del momento. Entre ellas, las percepciones de los estudiantes en torno a la forma en cómo los profesores instrumentan el plan de estudios, la administración del curriculum y las prácticas que se construyen alrededor del mismo, constituye un medio con amplio potencial para recoger impresiones generales por parte de los estudiantes sobre diversos aspectos particulares, con base en una reflexión continua, que más tarde puede ser retomada para caracterizar un periodo de formación.

El caso de los textos producidos por los estudiantes de pedagogía, revelan su posición como estudiantes, pues se expresa una oposición entre los mismos estudiantes, así como inconformidad de las prácticas rutinarias tanto por parte de los docentes como de los administrativos, quienes su actuar impactan su formación, pero también la estructura y la organización del plan de estudios. En sus textos plantean sus razones, resultando así una toma de posición frente a su texto y al otro. Uno de los acercamientos analíticos que permite caracterizar las diferentes formas de participar, es precisamente en los distintos procesos del currículum.

1.4 UN ACERCAMIENTO ANALÍTICO A LOS DATOS EMPÍRICOS

Una vez recopiladas las treinta y cuatro ponencias de los estudiantes, se realizó el análisis de la información, el cual se centra en las situaciones que viven los sujetos en relación al cambio curricular 2002, objeto de análisis de esta investigación.

La contribución de los estudiantes no se puede entender si no se ubica en el contexto de la interacción discursiva entre pares y sobre todo con el docente. Sin embargo, este trabajo no sólo incluye el estudio de la organización social del discurso en el aula, como lo hace el análisis conversacional, sino que analizan las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla. Interesa trabajar con la relación entre el contenido y la forma social de la organización del discurso en el aula. Con este enfoque, las intervenciones de los estudiantes en el aula, a pesar de ubicarse dentro de un discurso organizado y controlado por el docente, pueden jugar un papel cualitativo que puede influir no sólo en la organización, sino en el contenido del proceso discursivo. De esta manera, el discurso escolar puede convertirse en una producción colectiva.

Para analizar la información planteamos una serie de etapas, como a continuación se detallan:

- organización y clasificación;
- agrupación en tópicos;

análisis especulativo y
categorización y fundamentación teórica

a) Organización y clasificación

Una vez obtenida la información, la primera tarea fue organizar los datos, el cual obedeció al interés de contar con una forma de acceso sencillo por una parte, así como recuperar algunos elementos de información, y por otra, establecer enlaces temáticos entre las reflexiones de los diferentes sujetos, a fin de poder conformar un primer acercamiento a la información.

Se generaron esquemas de organización y clasificación de los datos, a través de un cuadro analítico donde se presentan dos columnas, una denominada inscripción (fragmentos del texto original producto de los estudiantes), y la segunda muestra un primer acercamiento a la interpretación, pero se incluyen tres tareas relevantes: primero subrayé los fragmentos que llamaron mi atención en cada párrafo del texto, luego formulé algunas preguntas, inferencias factuales y conjeturas, y por último subrayé los patrones que más tarde se convirtieron en conceptos claves. La lectura y relectura de los fragmentos seleccionados me permitió profundizar cada momento, familiarizarme con la información y ubicar patrones recurrentes y contradictorios, así como las situaciones excepcionales como se presentan en el siguiente apartado.

Nos pareció adecuado llevar a cabo una codificación para facilitar la identificación y el análisis de los datos; se utilizó la primera letra de su nombre y apellidos a fin de clasificar las ponencias, después el semestre al que perteneció cuando escribió la ponencia, y por último el número de ponencia que le corresponde; posteriormente se enunciaron extractos (frases cortas) que indican aspectos centrales, que para los estudiantes son significativas en su formación.

Ejemplo:

OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA

Extracto	Clave
Para empezar a escribir sobre cómo vivimos el plan de estudios de pedagogía, es necesario hablar un poco del plan de estudios de pedagogía que se implementó en el año 2002, por una apuesta por recuperar la formación como objeto de estudio de la pedagogía, revisando el plan de estudios de pedagogía encontramos que la concepción de la palabra formación en su concepción de capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la comprensión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto del objeto y el sujeto.	psal5s007

La información en primera instancia, la presentamos en un cierto desorden, pues pretendíamos sugerir líneas de análisis, así como señalar las vías de posibles conexiones con otros datos y con la literatura correspondiente, que constituir resultados finales y acabados.

b) Agrupación en Tópicos

Analizamos el material dentro del contexto donde ocurre; para ello, se definieron los tópicos, que representa de manera informal la primera parte del análisis de datos, al mismo tiempo que facilitan la organización de las observaciones generales de todo aquello que tiene que ver con el fenómeno.

Los datos obtenidos de las ponencias se agruparon en tópicos para ser analizados. No se emplearon categorías predeterminadas, sino que examinamos varias veces las producciones de los estudiantes hasta que éstas emergieron.

Los tópicos surgieron a partir de los datos más significativos que pronunciaron los estudiantes, así como las circunstancias que para ellos impactó en su formación; es decir, analizamos cómo describen sus experiencias más significativas a través de las explicaciones y argumentaciones que desarrollan en sus escritos.

Los tópicos que surgieron de los escritos de los estudiantes fueron:

Objeto de estudio de la pedagogía

2. Estructura y organización del plan de estudios

3. Procesos y prácticas educativas

Práctica docente

Actitud que tienen los docentes frente al cambio curricular instituido

Administración del currículum

c) Análisis especulativo

Estos son, los primeros pasos tentativos del análisis. En primera instancia, se registraron algunos comentarios al margen de los escritos de los estudiantes que se incluirán en el informe final. Esto contribuyó a conectar la discusión con el objeto de estudio. Es importante resaltar, que los comentarios son las primeras reflexiones especulativas.

La masa de datos obtenidos en las ponencias ha sido ordenada con una cierta sistematicidad, mediante la clasificación y la categorización. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines; esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y suscita.

PRÁCTICA DOCENTE		
Extracto	Clave	Consideraciones
<i>Resistencia por parte de algunos profesores a aceptar el nuevo plan de estudios:</i> Este problema es uno de los más graves con los que nos hemos enfrentado, ya que como hemos visto anteriormente, las nuevas unidades de conocimiento se vinculan entre sí, y si una de éstas no presentan contenidos articulables con las demás, las consecuencias para la construcción del conocimiento total, y ni que decir para la formación del pedagogo, son catastróficas	(hcgs.gss,maca.8s001)	Se observa cierta inconformidad de los profesores frente al nuevo plan de estudios, lo identifica el alumno a través de su práctica, en donde entra en juego no sólo sus posturas teóricas, sino también la compleja red de relaciones de poder, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras curriculares, siempre en tensión entre la identidad y la diferencia.

d) Categorización y fundamentación teórica

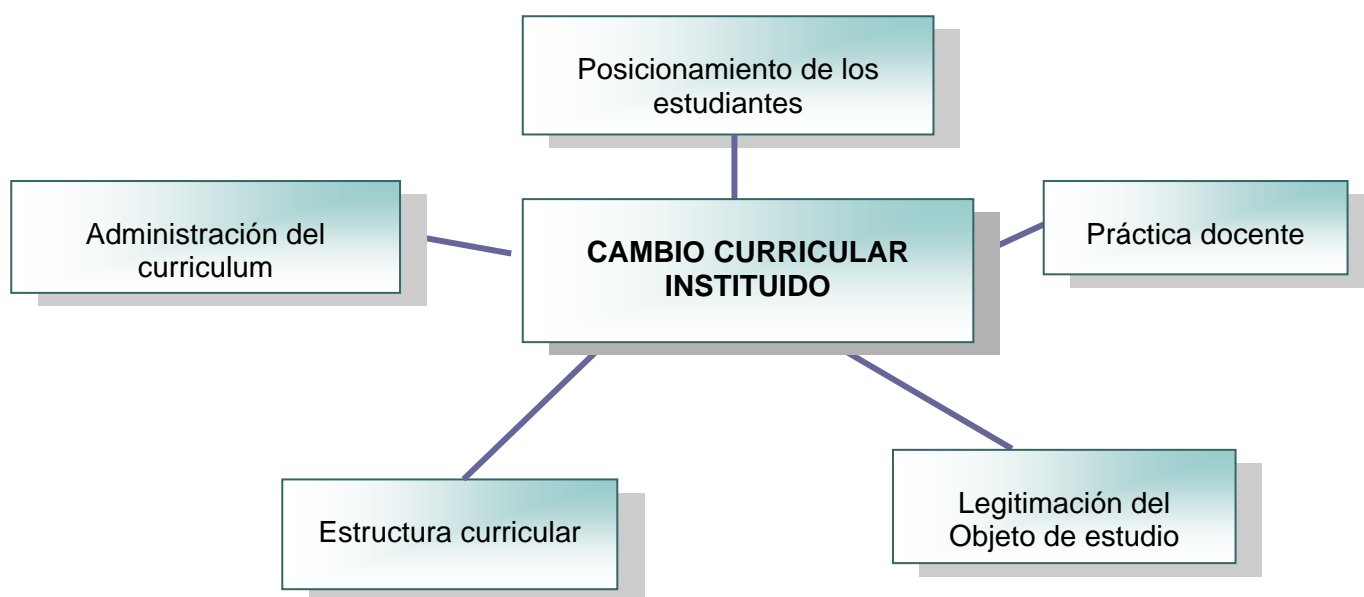
La organización y la primera interpretación de la información empírica, nos permitieron identificar los conceptos claves (comparten características similares), que más tarde se convirtieron en categorías. A partir de ello, los datos pudieron clasificarse de acuerdo a esas categorías, cuya naturaleza giro en torno al cambio curricular instituido, esto es, acontecimientos, relacionados con personas, situaciones y contextos, así como comportamientos que han tomado los estudiantes de las primeras generaciones.

Para analizar las categorías se indagó que todos los aspectos del material se acomodaran sin esfuerzo alguno, asimismo si se encuentran en el mismo nivel de análisis (Woods, 1988:140). En forma de acercamiento a los datos, en un primer momento, permitió distinguir cinco categorías que no son excluyentes entre sí, pues así lo expresan los estudiantes en sus escritos. Por su contenido, las categorías que se identificaron son las siguientes:

- Legitimación del Objeto de la Pedagogía
- Práctica docente
- Posicionamiento de los estudiantes

Administración del currículum
Estructura curricular

Estos cuatro tópicos se han constituido como categorías de análisis, las cuales están relacionadas a modo de red, en las que se tienen como centro el cambio curricular, pero desde los estudiantes, a continuación se muestran o proyectan en un esquema.



SEGUNDO CAPÍTULO

**DISCUSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR.
(AGENTES Y DEBATES)**

CAPITULO II
**DISCUSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR
(AGENTES Y DEBATES)**

**2. EL CURRÍCULUM: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN RE-
CONSTRUCCIÓN**

En este apartado, se presenta un acercamiento al tratamiento del currículum como un campo de conocimiento en reconstrucción, existen otras dimensiones a considerar en sus interpretaciones e intervenciones curriculares. En sus inicios, quien orientaba su accionar fue la Psicología Experimental, posteriormente a la Segunda Guerra Mundial la Tecnología Educativa lo gobernaba, después se lo adjudicó la Administración Educativa, y actualmente se pretende dar lectura desde la pedagogía con apoyo en metodologías de carácter interpretativo. De inicio, para abrir este apartado las preguntas que guiaron el rastreo sociohistórico: ¿Cuáles fueron los problemas relacionados con el currículum como campo de estudio pedagógico? ¿Cuál ha sido su origen y desarrollo? ¿En qué momento se planteó el término *currículum oculto* como un elemento alternativo que focaliza la discusión de los procesos y prácticas en el aula?

El currículum es un tema polémico, este calificativo se considera por el hecho de que forma parte de una realidad institucional muy compleja, hablar ahora del currículum implica abordar múltiples problemáticas; por una parte, el estudio de diversas tendencias didácticas, planificación de sistemas, etc. La conformación, selección y organización del saber, planes y programas de estudio, el papel y la función de los interactuantes de este proceso, es decir, los perfiles profesionales, planteamiento de objetivo, la tarea del docente, etc. Todas las concepciones que se le han adjudicado en el tránsito de la historia, invitan a reflexionar en torno al concepto "currículum" como una categoría de análisis determinada por la influencia de diferentes teorías, metodologías, técnicas y posiciones ideológicas (Hoyos, et. al. 1990: 25).

El estudio del currículum ha tenido un desarrollo sociohistórico, que ha permitido abordarlo desde otras dimensiones, algunos lo han denominado reconceptualismo,

otros la han llamado teoría alternativa, esta nueva forma de trabajar el currículum desde las prácticas y procesos en el aula, podría aportar la experiencia de lo vivido y lo oculto, es respuesta a un tratamiento técnico y racional que durante décadas ha predominado.

El currículum como concepto, tiene una significación indiscriminada y llena de ambigüedades, lo cual implica un obstáculo teórico epistemológico y metodológico para su conformación como un campo de conocimiento, con autonomía relativa, circunscrita en el umbral de la educación, desde la óptica de lo social y lo cultural.

Para algunos autores (De Alba,1991; Gimeno,1998; Ángulo, 2000; Escudero, 2002) el currículum se presenta como un concepto polisémico y complejo ante la diversidad de concepciones que se han construido a lo largo de su historia, a partir de condiciones políticas, económicas y sociales, este aparece con significaciones diversas, a veces confrontadas entre sí; no obstante, siempre en transformación.

Partiendo de esta idea, nuestro trabajo consistirá en exponer un conjunto de conjeturas acerca del currículum, y su campo de estudio, que nos sirvan de herramientas analíticas, a fin de comprender tanto este complejo objeto en que se ha convertido el currículum, en cuanto a la producción que se ha reunido en torno a él.

En relación con el campo de conocimiento denominada currículum, identificamos distintos enfoques que dan cuenta de las múltiples lecturas en torno al abordaje del mismo, por lo tanto, el desarrollo en el que ha transitado el currículum como campo de estudio. Y con ello, rescatar sus múltiples sentidos históricos a fin de velar por su inclusión en un marco interpretativo.

2.1 EL NACIMIENTO DEL CURRÍCULUM COMO ÁMBITO DE ESTUDIO

La naciente industrialización y la conformación del moderno estado, constituyeron factores importantes que posibilitaron el sucesivo desarrollo de la educación de masas, el cual consideró a la escuela como un medio para la formación de fuerza de trabajo para las industrias; y por otra parte, reproducir las relaciones sociales, los valores y normas que caracterizan la nueva vida y trabajo que determina la industrialización (Kemmis,1988:47). Esto originó que el problema del currículum se sume a los debates educativos.

A principios de la década de los cuarenta, el abordaje del currículum no se había aún planteado como campo de conocimiento, se caracterizó por vacíos y ausencias epistemológicas, en este sentido, el tratamiento de currículum surge como eje que orientó la vida en las escuelas y el trabajo de los docentes, su centro fue “la instrucción”, después se limitó a la selección, organización y estructuración de los contenidos de enseñanza, vistos desde la psicología experimental, con el propósito de atender al logro de objetivos institucionales, su manejo fue indistinto, pues se podía llamar currículum a un listado de materias como a los objetivos y contenidos, programa de estudios, etc.

Teniendo como escenario la industrialización, el Estado consideró necesario racionalizar los procesos de enseñanza, guiados por la eficacia, el control y la racionalidad científica, por tanto, se aplicó a los centros escolares. Así, comenzaron a cambiar las cuestiones que ocupaban tradicionalmente a los teóricos de la educación, quienes comenzaron a centrarse en la relación entre la escolarización y el Estado, tomando el extenso entramado de la educación institucional como punto de partida, planteando cuestiones desde él, más que sobre dicho entramado. Todo ello, ocasionó que la teoría técnica curricular presentará perspectivas sobre el desarrollo del currículum y sobre la mejora del mismo, dentro de la vasta estructura de la provisión educativa del Estado.

En un primer momento, el currículum se entendió como prescripción, aprobó la normalización de la enseñanza y del contenido de acuerdo con los objetivos sociales y

económicos, favoreciendo así, la generación de la teoría técnica del currículum, con ello, se enseñó a los profesores teorías de enseñanza y teorías sobre desarrollo curricular.

Antes de que la psicología orientará al currículum, fueron los docentes, quienes guiaban los procesos educativos, ellos conocían la forma de trabajo a través de la experiencia en el aula de clases, posteriormente, a través de las necesidades no sólo sociales, sino económicas se planteó la sumisión del currículum a los objetivos nacionales y reformas de los métodos de enseñanza, que pretendían acostumbrar a los profesores a las tareas más técnicas requeridas por la escolarización, y no tanto educar a los profesores para que formularán juicios (Conell, citado por Kemmis, 1980:47).

Es importante resaltar que el currículum como concepto, fue originado por Franklin Bobbit en 1918¹, pero fue hasta los años cuarenta cuando a través de sus escritos se define el propósito del currículum de manera escueta; la introducción de la escuela a la lógica de la eficiencia y la consecución de los resultados prefijados. Con ello, se desarrolló una corriente que articuló el currículum y la instrucción, concibiendo al primero como una estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamientos específicos; el segundo hace referencia a las diferentes formas para iniciar a los profesores en el trabajo académico de carácter técnico.

La perspectiva Pragmática se convirtió en el eje que guiaba toda propuesta de instrucción; asimismo, logro ser un aspecto de la acción de carácter meritocrático del liberalismo; el punto de vista donde las personas tienen éxito según sus méritos, y que la escuela es un lugar en el que forja y se prueba la capacidad, es decir, propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de las personas.

A partir de la concepción del currículum, el estado moderno reconfigura los sistemas escolares, plantea nuevos valores que orientan la educación, como son: eficiencia, control y homogeneización, reglas que organizan las actividades de la sociedad, en

¹ Las primeras obras que escribió Franklin Bobbit en 1918 fueron "El currículum", años después "Cómo hacer un currículum", abordó el concepto currículum como un documento que explicita los contenidos que tienen que transmitir los docentes en el aula de clases para la formación de trabajadores que exige la acuciante industria.

donde se mueve a partir de ciertos códigos de comportamiento. A través del currículum se comienza a afinar mecanismos para la producción ordenada de la fuerza de trabajo y la reproducción de los valores de la vida industrial (Kemmis, op. cit: 52)

El primer significado que le otorgaron los teóricos al currículum, fue la prescripción acerca de la enseñanza, se puede considerar a la prescripción como primer rasgo que se le otorga; además, se plantea como elemento imprescindible, la prescripción de los contenidos de la enseñanza concretiza los primeros escritos donde se indica qué enseñar y cómo enseñar, como a continuación se ejemplifica:

Desde una perspectiva conductual, citaremos a Johnson quien sustenta que el Currículum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El currículum prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción (Johnson 1981:73, Citado en Gimeno Sacristán, 1981-1989).

El abordaje formal del concepto "currículum" se puede observar en los primeros trabajos producidos por autores clásicos como Tyler (1973) y Taba (1979), quienes tenían como centro de preocupación "la instrucción" desde una perspectiva pragmática, con la intención de preparar para el trabajo en la naciente industrialización en la década de los cuarenta.

Tyler en 1947 a través de su obra "Los principios básicos del currículum", pretendía exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar al currículum y al sistema de enseñanza de cualquier institución educativa. El currículum se consideraba como un sistema tecnológico que pretendía la vinculación entre objetivos y la instrucción, a través de los objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamiento específicos.

Asimismo, este autor proporciona el tipo útil de técnicas que buscaban muchos profesores del currículum de instituciones de enseñanza superior. Facilitaba de forma informativa, en una visión del estudiante que derivaba de la Psicología contemporánea (conductista). Su perspectiva de la sociedad partía de la Sociología y de la Filosofía de la Educación, y está fundamentada en la concepción del conocimiento necesario, en el contexto de la sociedad moderna e industrial, y el segundo, derivado de las concepciones que miran el bien de la humanidad. Su

perspectiva de las materias, queda especificada por las propias especialidades y por la autoridad de los especialistas concretos en cada una.

La orientación que se le otorgaba al currículum es netamente técnica: selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo a principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) especificando la conducta de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante test.

La teoría del currículum estaba vinculada a otros campos, principalmente a la psicología, filosofía y sociología; sin embargo, el principio para explicar mejor el fenómeno curricular es el cuidadoso y consistente uso de terminología técnica, análisis y clasificación de conocimiento y conjeturas, y el uso de investigación predictiva para incrementar el número de generalizaciones.

Otro trabajo que orientó el campo del currículum, fue el de Hilda Taba (1962), quién consideró al currículum “un plan para el aprendizaje, por consiguiente todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo” (Taba, 1974:25), por lo tanto el currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica.

Para la autora, el currículum está fundamentado a partir de dos principios, el primero lo recuperó de George A. Beauchamp, quien planteó que los especialistas o científicos son los responsables en la elaboración del currículum, el segundo lo rescató de Smith, quien indicó que las tres tareas principales que la Filosofía puede ayudar al teórico del currículum son: la formulación y la justificación de motivos educativos, para seleccionar y organizar el conocimiento y para poder manejar las trampas verbales. Además plantea que los elementos para basar la elaboración del currículum en teorías sobre la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido.

En esa década, el tratamiento del currículum lo desarrollan los planificadores, quiénes se centran en cuestiones meramente técnicas, en este sentido, la participación de

otros actores, entre ellos, los docentes queda ausente, es decir, dejan el tratamiento del currículum en manos de los científicos y teóricos.

La teoría del currículum toma su propia directriz, sus principios se obtienen de fuentes teóricas externas (especialmente de la psicología), asimismo se centra primeramente en la enseñanza, su perspectiva corresponde a una tecnología. Es importante mencionar, que quienes construían el currículum eran los tecnólogo, dependiente de los científicos de la psicología, esto convertía a los profesores en técnicos operarios.

A partir de lo anterior, y retomando los planteamientos de Tyler y Taba, la teoría del currículum se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la racionalidad al servicio del desarrollo curricular; sin embargo, las cuestiones educativas más generales se constituyen en problemas clave de la teoría del currículum, que permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. Proporcionan, no obstante, una guía de cómo construir un currículum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el Estado. Resulta más fácil cuando se habla sobre cómo construir el currículum que el tratar el por qué y el para qué, ya que, tienden a excluir las cuestiones fundamentales de la educación.

El segundo planteamiento, se trata de una amplia propuesta metodológica de diseño curricular en la que puede apreciarse la relación entre la elaboración de planes de estudio y la planificación de la enseñanza, teniendo como principal soporte las obras clásicas del discurso sobre el currículum (Tyler, Taba, Bloom, Gagné, Manger). En relación con las formulaciones discursivas precedentes, con este tratamiento se presenta una perspectiva más amplia y diversificada cuyo núcleo es la definición de los objetivos de aprendizaje para derivar en una metodología claramente orientada hacia el diseño de la instrucción (Popham y Baker), en términos de sistematización de la enseñanza.

De este contexto delimitado en lo general se establece la relación con un segundo aspecto: la planeación de la enseñanza en las instituciones educativas de cualquier nivel, en términos de la selección y ordenamiento de los conocimientos disciplinares en

materias o asignaturas. Producto de estas tareas desarrolladas por expertos y entidades son los planes y programas de estudios, en una realización lineal y evolutiva determinada por una normatividad natural para la enseñanza, como lo plantea Tyler o Taba.

El tercer aspecto, destaca un tratamiento técnico que va de cuestiones generales para llegar a cuestiones específicas, entretejido en las diversas formulaciones sobre planes y programas de estudios. Así por ejemplo, con estas categorizaciones se alude a los instrumentos que hacen posible el orden en la enseñanza, cualesquiera que sean las situaciones o los participantes de una práctica educativa determinada.

El tratamiento del currículum como campo de estudio, pasa por tres momentos lógicos más que temporales, el primero hace evidente la formulación desde las exigencias de la naciente industrialización de la década de los cuarenta, aunado a ello, la conformación del estado moderno. El problema central que interesa abordar, es por una parte, el problema de hacer más eficiente la educación; es decir, que sirva a la industria para la capacitación de fuerza de trabajo para la producción, por lo tanto, se delega la responsabilidad a la escuela como espacio de capacitación y no de formación de valores para una cierta cultura. Esto provocó que la enseñanza se redujera como instrucción, motivo por el cual entró a la lógica del eficientismo, punto del que se deriva la sistematización y la estructuración del contenido a transmitir a través de la elaboración de planes de estudio.

Esta situación, plantea que los primeros teóricos del currículum aborden el currículum, es aquí donde convergen los diferentes trabajos al ofrecer formas y modalidades de organización y estructuración de contenidos que van desde los diferentes tipos de planeación de temáticas hasta las formas de llevarlo a clase.

Podemos destacar dos señalamientos importantes a propósito de las relaciones entre ciencia y técnica, y teoría y práctica, que se observan en las formulaciones de los clásicos del currículum. El primer señalamiento, consiste en el manejo de las diversas cuestiones teóricas y técnicas sobre la selección, organización y estructura de contenidos de enseñanza, las cuales se definen desde el espacio disciplinar de la

didáctica como garante de un trabajo sistemático y de bases científicas (diseño de planes y programas) para realizar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El segundo elemento, tiene que ver con el manejo de la relación entre fines, objetivos y métodos, al observar que el ordenamiento propuesto por los autores parte de los fines educativos, a los contenidos de enseñanza hasta llegar a los métodos y los medios, sustentado en el vínculo entre didáctica, filosofía y psicología. En todo caso, se trata de una visión universal de los fines educativos frente a una relativa contextualización de los contenidos y los métodos, lo que marcó la diferencia entre planes y programas en diferentes momentos y espacios.

Como cierre de esta primera aproximación, el tratamiento del currículum en un primer momento se subordinó a lo técnico e instrumental; en tanto que, estas características representan por excelencia la selección, organización y estructuración de los contenidos educativos; e incluso, la equivalencia entre currículum y planes de estudio puede considerarse una condición que da cuenta del carácter instrumental en el que derivan las formulaciones técnicas y metodológicas de la época.

El concepto currículum, incorporado al discurso pedagógico en las primeras décadas del siglo XX, ha llegado a constituir una de las principales nociones con la que se busca enriquecer y afinar los alcances y matices de interpretación sobre la problemática educativa; sin embargo, este concepto también ha resultado especialmente polémico en la medida que implica diferentes acepciones de acuerdo a los enfoques teóricos y las prácticas educativas.

Las primeras acepciones que se dio al currículum, fue plan de estudios, como programación didáctica para la actividad en el aula. Por ello, el currículum en sus primeras acepciones sólo era concebido como campo de estudio donde coexisten únicamente teorías de carácter explicativo. Aunado a ello, también el currículum era entendido como los contenidos de enseñanza seleccionados para tal o cual proyecto educativo. Es por ello, que se identificó por antonomasia con plan de estudios, tanto que era la idea predominante en el lenguaje coloquial y en el imaginario de estudiantes, docentes y directivos.

2.2 EL CURRÍCULUM ABORDADO DESDE UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA

A finales de los años sesenta, momento circunstancial para la teoría del currículum, el tratamiento de éste pasa de una perspectiva técnica y racional, a otro de carácter práctico, esto permite que la teoría del currículum de un giro significativo, el eje que orientó su estudio no sólo se centra en la búsqueda de técnicas para lograr que la enseñanza sea más eficiente o alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino más bien, se buscaba observar otros elementos de la realidad dentro de las escuelas; por lo tanto, se transforma desde los sujetos, porque son los actores que se enfrentan a situaciones sociales complejas que han de ser vividas.

Esta forma de afrontar al currículum parte de los planteamientos que realiza Joseph Schwab (1969:1) quien criticó la forma en cómo hasta ese momento se abordaba al currículum, “el campo del currículum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos”; el segundo planteamiento que hace es “el campo del currículum ha llegado a este triste estado por una invertebrada y no cuestionada confianza en la teoría”; este contexto da pauta para que Schwab inaugure un nuevo paradigma denominado “Práctico y Deliberativo”, los docentes serán los actores principales, pues son ellos, quienes resolverán lo que sucede en el aula. Dos principios de esta perspectiva son: 1) Los problemas curriculares son prácticos no teóricos, en lugar de aplicar teorías psicológicas para medir la eficiencia, el currículum puede pensarse como problemas referidos a la elección y acción en situaciones complejas, únicas e inciertas, lo que reclama, en vez de meras aplicaciones, decisiones ponderadas y deliberación; y 2) Los problemas curriculares se resuelven por deliberación, a fin de decidir y actuar. Con ello, se desarrolla otra concepción del currículum, así como de abordarlo; no solamente se considera como un plan racional, sino es un proceso donde el docente es capaz de reconstruir su práctica.

Con esto, nace una nueva forma de trabajar el currículum, de un enfoque práctico-deliberativo, en oposición a interpretaciones tecnicistas guiadas por la eficacia cuantitativa, con acento en el control y la eficiencia costo-beneficio, confieren a la

recuperación analítica de la práctica educativa, especialmente de parte de los docentes, importancia decisiva para el diseño y el desarrollo curricular, pues en ella, toman parte tanto la experiencia docente, como el conocimiento disciplinario y el dominio profesional en el campo de trabajo.

Finalmente, todo conocimiento y experiencia pasa por el tamiz de las subjetividades, junto al valor de la práctica, este enfoque reivindica la deliberación como ejercicio y procedimiento primordial mediante el cual, por la vía de la "comunicación racional libre de coacción" es posible lograr consensos y resolver las problemáticas que encierra el diseño curricular en todos los planos, incluida la definición de los planes de estudio.

Bajo esta tónica, el currículum y su diseño dejan de ser coto de poder de los expertos y administradores, para pasar a ser competencia de la comunidad académica, en especial de los docentes, con lo que "dejan de verse como distribuidores de proyectos ajenos, o como gestores de las decisiones tomadas por las administraciones educativas para las que trabajan, para pasar a ser reconocidos como actores, creadores y decisores en el campo del diseño y del desarrollo curricular" (Escudero, 2002).

El paradigma pone énfasis en la experiencia, apunta sobre el proceso de aprendizaje y su contexto, indica lo limitado que es el currículum desde la planificación que no considera las experiencias vividas en los centro escolares. Schwab (1969:2-3) plantea que el currículum puede ser abordado a partir de tres principios: la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica. El objetivo o resultado de la modalidad práctica, por otra parte, es una decisión sólo puede juzgarse de manera comparativa, como probablemente mejor o peor que otras alternativas, una decisión no dura de modo indefinido ni puede aplicarse de manera extensiva (Schwab,1969:2-3)

Lo anterior, indica que no existen reglas que puedan orientar al currículum, porque todo proceso de deliberación no asegura que se concluya el proceso de decisión, éstas tiene un carácter relativo. Se propone que, el currículum no sólo se fundamente desde una sola teoría, más bien, permite la utilización de dos o más teorías para resolver problemas prácticos. Otro de los representantes más significativos de este

paradigma es Lawrence Stenhouse (1981) observa que “un currículum es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenidos, sino también métodos y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo” (citado por Torres, 1998:79). Pues, las decisiones nunca son verdaderas o confiables.

El problema central del currículum, es que existen entre las aspiraciones o hipótesis, y la práctica o desarrollo del currículum. La propuesta curricular es una especificación provisional en donde los profesores deben someter a la práctica, “se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum debe corresponder al profesor, por tanto, existen perspectivas para llevar esto a la práctica; aunque ello exigirá el trabajo de una generación, o mejor dicho, de la mayoría de los profesores, y no sólo de una entusiasta minoría que llega a dominar este campo de investigación. Todo ello, cambiara la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo” (Stenhouse, 1984:30).

John Elliot (1991) afirma que un currículum validado, es aquel donde los profesores tienen conciencia del proceso pedagógico y su contexto. Esta idea no se contrapone con la concepción que ve al currículum como proceso, sino más bien se complementa. Surge la investigación-acción cuyo objetivo fundamental es mejorar la práctica, y ser ella misma una práctica reflexiva que aspira a su vez a mejorar la precisión de los valores del proceso. La estructuración del currículum supone la transformación de la cultura profesional que reflexiona sobre la práctica y toma en cuenta las experiencias de los alumnos, padres y maestros a lo largo del proceso (Elliot, 1991:194).

Por último, el currículum se constituye en torno a problemas reales que involucran a los profesores y a los alumnos en escuelas determinadas. Algunos miembros de este paradigma vincularon el énfasis en la práctica con currículum crítico emancipatorio. Grundy (1987) plantea que mejorar la práctica conlleva a decidirse por un currículum como instrumento emancipatorio. Para lograrlo es necesario recurrir a una reflexión crítica expresada además en la praxis (citado por Torres, 1998:80).

2.3 EL CURRÍCULUM OCULTO: UNA NUEVA FORMA DE INTERPRETAR LAS PRÁCTICAS

Décadas atrás, al *currículum oculto* se le viene otorgando una importancia decisiva en la configuración de significados y valores de los que los actores, principalmente los docentes y el mismo alumnado no acostumbran a ser conscientes, esto permite no ver la realidad parcelada sin relacionarla con otros elementos.

Los acercamientos tradicionales a la vida de las escuelas se han preocupado por los objetivos, ante estos planteamientos la teoría del currículum oculto se originó por la necesidad de estudiar lo que sucede al interior de las aulas, pues el currículum abordado en su aspecto técnico, se ha ocupado de las cuestiones relacionadas a la eficiencia de la escuela para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como, las relaciones características de la vida social en el estado moderno (véanse los trabajos de Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Apple y King 1979, 1981, 1982, Giroux, 1980, 1981, 1983, y Lundgren, 1983).

La teoría del currículum oculto nace como una crítica al modelo del currículum de carácter técnico, que se ha preocupado por los objetivos explícitos y por los contenidos planificados, así como su cumplimiento, a esta concepción no le interesa estudiar las experiencias vividas en los centros escolares sean, éstas, sociales, culturales o cognitivas.

La década de los sesenta fue un momento oportuno, no sólo en el ámbito social a través de las protestas estudiantiles, sino también en lo educativo, se empiezan a plantear teorías que cuestionan su relación con el Estado, la teoría del currículum oculto surge a través de dos autores Dreeben y Jackson (1968; sin embargo habría que reconocer que ya Ivan Illich había hecho referencia a la idea de currículum no explícito, no obstante, son estos críticos quienes inician una elaboración teórica al respecto, afirman que es irónica la relación que existe entre nuestra familiaridad con las escuelas y nuestra ignorancia acerca de ella,

Para analizar las prácticas que se producen entre lo instituyente y lo instituido, así como las distintas formas en que se manifiestan en las aulas una vez que se instauran los

planes de estudio, presupone analizar las prácticas y los procesos a luz de dos tendencias analíticas en el campo del currículum: El Currículum Oculto y la Sociología del Currículum, las cuales parten de una reflexión práctica, como lo planteó Schwab (1969) quien consideró que los problemas curriculares son de tipo práctico, esto implica acercarse a los microespacios sociales de acción, que son ideales para apreciar los lazos entre la cultura escolar y la cultura social. Asimismo, manifestó una dura crítica al tratamiento del currículum, “el campo del currículum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos”; el segundo planteamiento que hace es “el campo del currículum ha llegado a este triste estado por una invertibrada y no cuestionada confianza en la teoría” , estas críticas permitieron a Schwab inaugurar un nuevo paradigma denominado práctico y deliberativo, donde los docentes son los actores principales, son ellos quienes resolverán lo que sucede en el aula (Schwab 1969:1).

El currículum como práctica también genera otro tipo de problemas que no se presentan de forma visible a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones, etc. quedan como ocultos en la enseñanza. Phillip Jackson en 1968, fue uno de los teóricos que acuñaron el concepto de “currículum oculto”, se refiere a las experiencias sociales escolares, que son fuente de aprendizaje de ciertas disposiciones. Asimismo, son consecuencias no anticipadas, es decir, la aparición de lo no previsto o no pretendido. En el mismo sentido Dreeben (1976) señaló que es importante reconocer que las escuelas tienen una estructura organizativa que proporcionan a los alumnos experiencia que no se adquieren en otros escenarios: el currículum no escrito, por tanto, tiene dos aspectos constitutivos: la naturaleza de la experiencia y de los resultados (Torres:167-168).

La práctica del currículum real contribuye a interiorizar significados, creencias, valores e ideologías, esto es, el saber cultural. Por otro lado, induce a una transformación de los hábitos como sistema de percepción, pensamiento, evaluación y acción. Esta forma de acceder a la realidad que a simple vista no es observable; no obstante, opera sobre el terreno de la práctica de modo inconsciente y desconocido, puesto que realmente no se sabe en qué medida afecta este tipo de valores a los sujetos.

Cabe destacar, que la atención que a menudo se le otorga al currículum formal impide ver (como sucede en otras organizaciones) que la escuela mantiene en secreto su cultura interna. Y esto ocurre, probablemente porque la cotidianeidad del currículum supone la formación del sentido común

3. EL CURRÍCULO: UN ENTRECRUZAMIENTO ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

Discutir la relación entre currículum prescripto y las prácticas que se producen en torno a él, ha sido una de esas ideas sombrías, cuyo significado, a primera vista se evapora al intentarlo explicarlo, origina otro tipo de experiencias, es un poco, establecer una relación entre lo desconocido y lo no claro, su interpretación es el producto de esta fusión. Dreeben en 1976 sostiene que el problema del currículum no escrito tiene dos partes obvias: la naturaleza de las experiencias y la de los resultados, ambas hacen referencia a la construcción de la cultura, pues los actores en interacción producen significados, valores, normas, creencias, formas de pensar que dan sentido a la vida en la escuela.

El currículum, no se puede reducir únicamente como prescripción del documento, el sentido trasciende, no se agota en el plan de estudios, a partir de esto, se plantea, que lo que denominamos *procesos curriculares* se refiere a aquellas acciones como la aceptación, la resistencia, el rechazo o la reconstrucción, que se operan sobre lo formal y contribuyen a transformarlo (Terigi, 1993: 6). En este proceso, los actores en interacción reconstruyen el currículum en la práctica, a partir de cierto contexto.

El análisis de los procesos que se producen a partir de lo prescripto como es el plan de estudios es un referente simbólico; no obstante, los procesos curriculares no equivalen a decir que es el punto de partida de los procesos. De hecho, esa prescripción es en sí mismo, el punto de llegada parcial de un complejo proceso de elaboración, como lo plantea César Coll (1989:29) ".....el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados".

La conjetura del trabajo, es que los procesos curriculares pueden comprenderse mejor si se realizan recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescripto, y se analizan las dinámicas operantes en los niveles resultantes de esos recortes de escala. Las experiencias que se originan en los ambientes escolares una

vez puesto en marcha un proyecto curricular, nos permite identificar los aspectos tanto manifiestos como los encubiertos que se encuentran en los ambientes escolares, producto tanto de lo formal y las prácticas de los actores. No se deben aceptar como datos, deben hacerse problemáticos, de manera que las ideologías sociales y culturales y los significados institucionalmente estructurados que están detrás, pueden escudriñarse, como lo señala Apple (1989:39) "los sistemas tienen funciones manifiesta y las latentes". Las prácticas que desarrollan profesores y estudiantes pueden aclarar las conexiones entre la vida escolar y las estructuras ideológicas de poder de los que la escuela forma parte importante.

Partimos de la premisa de que el currículum oculto es producto del entrecruzamiento entre el currículum explícito, en este caso el plan de estudios y lo que se produce una vez que se lleva a la realidad, a través de las prácticas con las que éste se desarrolla; es una construcción social producto de la interacción entre individuos, a partir del sentido y significado que se otorga sentido y significado al mundo que se habita. En este mismo proceso se construye dialécticamente, la realidad social, de sentidos y significados que dan lugar a un orden simbólico que es posible comprender a través de las diferentes perspectivas que se desarrollan en y para un orden social determinado (Schütz, traducido en 1993; Berger y Luckman, 1987).

Los problemas en el aula de clases no son únicamente de carácter didáctico, técnicos o de comunicación lo que se dice que hay que hacer, porque las interacciones en el aula desencadena una serie de mecanismos complejos cuyo análisis desborda el puro camino instrumental o de mediación, pero que son parte a considerar en la cultura escolar, pues se juegan elementos de la cultura más compleja y que se modela no sólo con los criterios puramente didácticos, sino que tienen otros orígenes más sutiles, incluso fuera del control del profesor y de la propia institución, ambos enseñan más de lo que dicen querer transmitir, aunque no lo logren todo lo que pretenden y aunque lo realmente conseguido.

Los problemas de la enseñanza son una parte del trasiego cultural dentro de nuestras sociedades complejas para transmitir contenidos culturales y socializar a los individuos (Gimeno , et. al. 1989:15). Existen fenómenos que son ajenos a la voluntad del profesor

y de la institución escolar; sin embargo, pueden traer efectos que pueden ser congruentes o contradictorios con los objetivos explícitos que declara pretender la educación institucionalizada. Por ejemplo, en las aulas se desencadena una dinámica que tiene como resultado el moldeamiento del alumno que desbordan o reflejan un significado, que puede ser provocado principalmente por las actitudes del docente, como es el malestar ante algo no aceptado como es el plan de estudios; no obstante, tienen que instrumentar no estando de acuerdo, por lo tanto, los efectos que en los alumnos produce las experiencias vividas en el aula, serán reflejadas en la actitud que toman frente al cambio curricular instituido, es decir, ¿cuáles son los efectos secundarios que ha producido el cambio curricular instituido en los alumnos? Desde esta lógica el *currículum oculto* surge a partir de la denuncia de las condiciones de las prácticas de enseñanza que llevan a la práctica los docentes y mutilan el desarrollo de los alumnos.

Los problemas que se suscitan en el aula a veces se creen que son problemas didácticos, por lo tanto desemboca en la búsqueda de soluciones que orientan la mirada en los métodos didácticos más adecuados del currículum, de la experiencia del aprendizaje, es la crítica hacia la escuela y la enseñanza.

La institución a través del plan de estudios enseña no sólo lo que dice enseñar, sino también, a través de eso que dice enseñar y de lo que oculta. De acuerdo a Gimeno y Pérez Gómez (1989), la propia formación del profesorado está sometida a las influencias del currículum explícito, y que, como lo han mostrado diversos estudios, el comportamiento profesional del profesor está estrechamente ligado a los efectos ocultos de las prácticas y de las instituciones con las que y en las que se formó, tanto o más que los contenidos explícitos del currículum con que se le aspiró preparar para esa formación profesional.

El problema de los efectos complejos de transmisión de la cultural en las escuelas, y las relaciones entre los diferentes actores, señala Bourdieu en sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento considera (1967) "que los ritos de ésta marquen la cultura misma, a su desarrollo e incluso el estilo cultural que domina a una determinada época histórica o en marco nacional concreto".

A través de las prácticas concretas de enseñanza un cierto significado global de esa transmisión cultural especializada, asimismo da elementos a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación.

Bourdieu (citado por Gimeno:21) sostiene que los estudiantes como sujetos sociales pueden resistirse a admitir que aunque éstos se adquieren en los aprendizajes metódicamente organizados por la escuela y, por tanto, sean enseñados implícitamente o explícitamente, los esquemas que organizan el pensamiento de los hombres cultos de las sociedades escolarizadas pueden cumplir la misma función que los esquemas inconscientes que se descubren —por análisis de creaciones culturales como los ritos y mitos—.

Éste mismo sociólogo (1967:22), plantea que es la escuela la encargada de transmitir cultura, pues constituye el factor fundamental del consenso cultural que permite una participación en una significación común, que es la condición de comunicación. Lo que se le debe a la escuela son las maneras comunes de abordar los problemas.

La cultura no es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes, es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un arte de creación, una infinidad de esquemas particulares, directamente aplicados a situaciones también particulares (Bourdieu, 1967: 24).

La escuela a través del plan de estudios se encarga de comunicar el conocimiento que el estudiante debe adquirir, los docentes lo organizan para cumplir con esa función. Bourdieu señala que, para transmitir esta forma de adquirir el pensamiento llamada cultura, debe someter a ésta una programación capaz de facilitar la transmisión metódica, cada vez que la literatura aparece como materia escolar. Por ejemplo, la perspectiva de abordar el objeto de estudio "formación" desde la tradición alemana y no desde otras miradas o escuelas. A fin de seleccionar los clásicos de ser conservados y transmitidos en las aulas de clase. Esto no permite que el alumno pueda hacer otras lecturas porque el conocimiento está determinado y organizado.

El currículum oculto hace referencia al impacto real que la escolarización produce en los sujetos, a quienes forma en el aula, tiene como propósito lograr modos de pensar, normas sociales y principios de conducta, dada su prolongada participación en ese marco. En la década de los años setenta se pretendía formar o producir a través de la escuela, dóciles engranajes humanos para máquinas burocráticas o industriales (Dreeben, 1976: 74).

Por lo anterior, el entrecruzamiento entre lo escrito y las prácticas, generan situaciones no planteadas por lo formal, por lo tanto, un cambio se puede presentar de manera amplia y/o prolongada, como para calificarlo como cambio real. No existen cambios en los valores, aunque sean pequeños. Pueden ocurrir gracias al currículum escrito o instrucción, y que pueden no ocurrir necesariamente aunque exista el currículum no escrito.

De acuerdo a Dreeben (1976:84) el concepto de *currículum oculto* hace referencia a la idea de que los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela o de los sujetos con quienes interactúan ciertas disposiciones, al mismo tiempo que se les enseña. En la medida que, las situaciones se cambian deliberadamente para lograr algún fin, lo mismo ocurre con los métodos y los materiales de instrucción que pueden cambiar esas situaciones sociales, dejan de ser parte del currículum no escrito. Por lo tanto, formarán parte de un programa educativo explícito. El segundo elemento del currículum no escrito, es la idea de no estar previsto o no ser pretendido en cuanto a sus consecuencias posibles. Con toda seguridad, cualquier conjunto de organización social y cualquier programa educativo tendrán consecuencias no anticipadas, se pueden observar o no, por los que trabajan en las escuelas.

El currículum escrito al llevarse a la práctica como guía del proceso de educativo produce consecuencias anticipadas o no anticipadas, el cual nos permite reflexionar sobre lo explícito y las prácticas alternativas, para pensar acerca del proceso educativo en un sentido amplio, y preguntarnos lo que ocurre más allá de las políticas manifiestas de los medios de instrucción, asimismo los resultados que cada uno trata de producir, inquirir sobre los resultados no anticipados de la escolarización como parte

del proceso educativo, es un antídoto contra una perspectiva cerrada (Dreeben, 1976:84). Esto nos lleva a pensar a que el currículum no escrito se convierte en algo más que una nueva expresión. Se podría identificar qué tanto la instrucción llega a influir el pensamiento, las creencias y los valores de los estudiantes. Por lo tanto, esto también permite preguntarnos sobre las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje en las escuelas, en términos reales y en términos de política educativa.

El campo del currículum en la década de los cincuenta y principios de los setenta había sido dominado por una perspectiva tecnológica, el cual tenía como propósito guiar la educación a partir de un conjunto de medios para conseguir los objetivos escolares previamente planteados. Sin embargo, fue hasta finales de los sesenta, donde los críticos del currículum plantearon otra forma de abordar al mismo, no desde lo escrito, sino desde lo invisible o lo oculto que produce lo legitimado del plan de estudios. Los sujetos responsables, principalmente los docentes, directivos y administrativos en su afán por ejecutar el plan de estudios ignoran *la función capital ejercida* como lo denomina Apple y King (1987:37), que produce lo formal, es decir, las prácticas producidas que juegan un papel decisivo al legitimar las categorías y formas de conocimiento. El hecho de que ciertas tradiciones y contenidos normativos sean calificados como conocimiento escolar, constituye una evidencia de la primera fase de legitimidad que se aprecia en ellos.

El problema del conocimiento en educación de lo que se enseña en las escuelas, se debe considerar como una forma de distribución más extensa de bienes y servicios dentro de la sociedad. No es un problema analítico, ¿qué se debe entender bajo el nombre de conocimiento, ni tampoco es un simple problema técnico ¿de qué manera organizaremos y almacenaremos conocimiento para que los alumnos puedan acceder a ello y dominarlos. Tampoco se trata de un problema psicológico ¿cómo conseguir que los estudiantes puedan aprenderlo. El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a *nivel de la ideología*, es la investigación lo que se considera como *conocimiento auténtico* por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en un momento histórico concreto. Asimismo, este conocimiento se distribuye como lo expresan las escuelas, pueden

contribuir a un desarrollo cognitivo y de disposiciones que refuercen o confirmen disposiciones institucionales ya existentes en la sociedad. (Apple, et. al. 1987:38)

Tanto el plan de estudios como las prácticas que se ejecutan en la vida escolar pueden servir como mecanismos para comunicar los significados normativos y las disposiciones a los estudiantes; no obstante, el conocimiento escolar, incluye o excluye, lo que es importante y lo que no tiene importancia, sirve de objetivo ideológico (Apple, et. al. 1987:47). Los dos referentes como son la experiencia diaria y el conocimiento curricular proporcionan mensajes de consenso normativo y cognoscitivo. La estructura profunda de la vida escolar, el contexto básico y organizador de las reglas más corrientes que se establecen, que se interiorizan, parecen dar sentido a la experiencia en las instituciones educativas, están estrechamente relacionadas con las estructuras normativas y comunicativas que plantea el mercado global.

Por otra parte, la *Teoría Crítica del currículum* plantea este problema directamente, poniendo sobre el tapete tanto la cuestión general de la teoría tradicional de la educación (la relación entre la educación y la sociedad), como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, cómo la escolarización y el currículum actual activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles), y como el Estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros). Es más la Teoría Crítica del currículum no deja la elaboración teórica del mismo en manos de expertos extraños a la escuela, ni la constriñe al trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en el seno de las escuelas, ofrecen formas de trabajo cooperativo, mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se oponga a los presupuestos y actividades educativas del Estado, no sólo en la teoría, a través de ideas críticas, sino también en la práctica mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación por una política educativa práctica (Kemmis,1988: 79).

Tal polisemia en ocasiones ha sido motivo más de confusión que de claridad; por ello, se ha dicho que es uno de los conceptos más controvertidos y que “los intentos para

sistematizar su sentido nos ha devuelto un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna, cada una de ellas es portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social en general, del estudiante y, por supuesto, de la escuela” (Angulo, 2000).

Las prácticas de los estudiantes y docentes dan vida a los procesos educativos, debido a que, son más complejas y obedecen a otros factores, además, de los planes de estudio. Por ello, es pertinente concebir al currículum con un sentido amplio con una perspectiva integral, que no pierda de vista otros elementos, como lo menciona Rosa María Torres (2002:31), entre ellos, “los culturales, los afectivos, los intersubjetivos, de interacción social, de construcción de identidades, que ocurren en el aula o la institución educativa y se relaciona directamente con el currículum, o bien destacan las ideas y vivencias de los sujetos o grupos en relación al mismo”, que bien, pueden facilitar la concreción del plan de estudios.

Asimismo, una visión integral de currículum permite escapar de la falsa escisión entre plan de estudios y los procesos didácticos, toda vez que es a través de éstos que se concreta el currículum en el aula. De ahí, la importancia de superar interpretaciones sobre currículum que lo identifican únicamente con los planes de estudio, siendo necesario que a ambos conceptos, currículum y didáctica, “es preciso entenderlos en interacción recíproca o circular, pues si la enseñanza debe comenzar a partir de algún plan curricular previo, la práctica de la enseñanza permite hacerlo realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se puede modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines” (Sacristán, 2000).

Si bien el plan de estudios es una de las acepciones válidas del currículum, ésta se refiere únicamente a su aspecto o dimensión *formal*, especialmente importante, pues consiste en la objetivación más evidente y palpable del currículum. No obstante, las previsiones del plan de estudios inevitablemente serán reformuladas, reelaboradas, resignificadas por docentes y estudiantes en la interacción y atravesados, por así decirlo, por factores tanto subjetivos (los propios de los actores) como objetivos (las circunstancias específicas de cada contexto); por lo tanto, es necesario tratarlo como *proceso y práctica educativa*.

4. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULO EN MÉXICO

Las investigaciones más recientes relacionadas con el campo del currículum producidas en México durante la última década, que va de 1992 al 2002, se recuperan del Estado de Conocimiento construido por el Comité Mexicano de Investigación Educativa (COMIE: 2002); no obstante, lo que interesa en este apartado es destacar algunos de los debates y tendencias que en nuestra opinión han orientado el campo curricular, se pueden considerar nucleares en este tipo de estudios. Es importante, resaltar que en términos curriculares ésta década se puede considerar como un momento coyuntural en nuestro país, debido a que se ha caracterizado por el interés de las instituciones educativas de emprender importantes reformas en los diferentes niveles educativos: básico, media superior y superior, principalmente en este último, buscan ofrecer elementos para una verdadera innovación educativa.

El campo del currículum a pesar de haber avanzado en su diversas teorías y metodologías, sigue caracterizándose como un ámbito abierto y polémico, debido a la diversidad de miradas, por lo tanto sigue siendo un campo de debate donde se presentan tensiones, resistencias y discusiones que dinamizan su producción generada, y en buena medida, permiten que dicha producción sea de alguna manera fecunda.

De acuerdo al Estado del Conocimiento que presenta el COMIE (2005), la “Reforma Curricular” se ha convertido en el eje en el que ha girado la educación en sus diversos niveles, principalmente en educación superior, con ello, se dio prioridad a los modelos y propuestas curriculares relacionadas: la flexibilización curricular, el diseño basado en competencias, los ejes transversales, la educación centrada en el alumno de carácter constructivista, a través de éstos se pretende innovar el currículum.

Lo anterior, está asociado a las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, así como a programas de evaluación y financiamiento, que en conjunto propusieron el qué y el cómo de los modelos curriculares. En los años noventa se plantearon diversas propuestas curriculares, pero se investigó poco sobre sus diversos significados o su instrumentación y el impacto que éste tuvo; en general, se desconoce

cómo se llevan a la práctica y cuáles han sido sus resultados, existen pocos documentos que presenten experiencias (Díaz Barriga Arceo, 2002).

Durante la *década de los noventa*, la educación superior en el sector público como en el privado se registraron importantes transformaciones en los ámbitos de su organización, dimensiones, distribuciones y desempeños, a causa de las políticas públicas del gobierno en las cuales, para las primeras se fortalecieron mecanismos de regulación, control y evaluación, mientras que las escuelas privadas alcanzaron una estrategia que liberalizó su expansión y funcionamiento, a fin de absorber la demanda que la educación pública no era capaz de atender.

La revisión exhaustiva de diversas obras nos permite señalar que existen pocas investigaciones que describan, en primer término, la realidad cotidiana que viven las instituciones e infieran, en segundo momento, los efectos y significados que se producen en sus actores, todo ello a la luz de procesos de innovación propuestos por las reformas educativas. Por lo tanto, hay una carencia de estudios que analicen las contradicciones entre la cultura académica instituida y la instituyente en las aulas, desde la perspectiva de sus actores. La mayor parte de los trabajos se centra en las propuestas relacionadas con las innovaciones, y en menor medida investigaciones que describan e interpreten las experiencias concretas, salvo algunas excepciones documentadas; prácticamente no se informa sobre su operación, los resultados y su impacto.

El Estado de Conocimiento en el campo curricular de los noventa definió los siguientes ejes temáticos: ***Concepción de la esfera de lo curricular***², hace referencia al currículum y conceptos afines desde diversos abordajes teóricos, disciplinares o epistemológicos (desde las teorías del conocimiento, la psicología, la sociología, entre otros).

De acuerdo a las consideraciones de Díaz Barriga (2002) este tema dejó de ser el eje central en estos últimos años a nivel de producción discursiva en educación, esto nos

² Incluye trabajos donde se proponen teorías o principios acerca del currículum, se hace un análisis que contrastan enfoques curriculares, se revisan cuestiones históricas, filosóficas, se discuten las visiones subyacentes de didáctica, aprendizaje, educación o sociedad referidas al currículum (Díaz Barriga, 2002:31).

permite inferir que los investigadores poco se han interesado en enfocar la configuración de los elementos de orden conceptual que, al interior del campo curricular posibilitó la transición en el campo del conocimiento pedagógico. Últimamente no se ha puesto atención en los procesos de formación y cambio que estuvieron en juego en dicha transición a la luz de algunas trayectorias conceptuales.

La investigación curricular referida a la conceptualización del campo y a su conocimiento histórico es una sublínea de investigación que poco se desarrolló, sin embargo, Díaz Barriga subraya que “no todo lo que se publica bajo este eje responde a un rigor conceptual, ni puede considerarse realmente original; aunque resulta significativo observar que varios conceptos del mundo del trabajo tuvieron impacto singular en el debate curricular, en particular, flexibilización laboral y formación en competencias”. De igual forma, vale la pena resaltar que ante la disminución de la presencia que tuvieron los acercamientos de la década pasada, fueron influenciados por los planteamientos de Eggleston, Apple y Giroux quienes pertenecen a la Teoría Crítica promovieron un análisis sociológico del campo del currículum; hoy las disciplinas de origen psicológico tuvieron una presencia más significativa.

La sublínea denominada *Desarrollo Curricular fue coordinada* por Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo (2002); argumentan que la noción de desarrollo abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción. Sin embargo, el tema de desarrollo del currículum no debería circunscribirse sólo a la actividad de diseño de modelos o propuestas curriculares, es decir, a la fase de planeación o proyección formal, sino también debería referirse a su puesta en acción. Por lo tanto, el desarrollo del currículum da cuenta no sólo del proyecto en sí, sino también puede trastocar una diversidad de procesos y acciones que ocurren en el contexto educativo y culturas concretas, donde se realizan determinadas prácticas educativas e intervienen diversos actores.

De acuerdo a los datos que arroja el COMIE (2002:66) de los 209 artículos publicados en esta sublínea, el tipo de producción se distribuye de la siguiente manera 49 trabajos son ensayos con referentes teóricos (22.8%), 36 corresponden o reportes de investigación (16.74%), 114 a propuestas y modelos curriculares (53.02%), 12 son reportes

de intervención o experiencias curriculares específicas (5.58%), y 4 ofrecen reflexiones sobre el tema (1.86%), con la salvedad de que algunos trabajos corresponden a dos tipos de producción.

Con los datos anteriores, se puede señalar que la década de los años 90 (así como también la antecedente, los años ochenta) se caracterizó por un marcado interés en los estudios enfocados a la intervención educativa y a la generación de propuestas, a la instrumentación y a la solución de problemas concretos, pasando a un segundo plano el interés básico de construcción conceptual del campo curricular, en su recuperación histórica o en la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios.

A través del estado de conocimiento de los años noventa, se puede inferir que el campo del currículum se interesa de manera frecuente en el tema de desarrollo curricular, pero al mismo tiempo a la gran diversidad de significados, en los modelos curriculares adoptados, así como el desconocimiento de la forma en que se lleva a la práctica, y los cambios reales que eventualmente se propician no sólo en el currículum sino en la enseñanza y en los actores.

Es importante resaltar que respecto a la instrumentación de las reformas curriculares en todo el sistema educativo, en los años noventa el término innovación fue asociada al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza. Por lo tanto, los trabajos responden más bien a fines de aplicación, intervención e instrumentación o solución de problemas concretos. El propósito principal de estos esfuerzos es el de dar respuestas determinadas a las lógicas internas y situaciones sociales particulares (Díaz Barriga Arceo, 2002:119).

En relación con los enfoques teóricos y disciplinares que predominaron en la década, es innegable la influencia del constructivismo psicológico y pedagógico, en sus diversas vertientes y posibilidades de aplicación. En gran medida, este enfoque permeó las principales reformas de la década, y fundamentó importantes proyectos

de investigación educativa, diseño de programas de formación docente y elaboración de materiales para la enseñanza.

El tercer capítulo denominado **Currículum y la formación de profesionales**, recoge propuestas y estudios que abordan el análisis de las profesiones, el diseño del currículum para la formación de los profesionales y las modalidades de formación desarrolladas.

La esfera de la formación profesional ha cobrado importancia en el ámbito curricular, nos conduce a incluir la relación entre currículum y formación profesional como línea de trabajo; en ella, se recuperan las propuestas y estudios que abordan el análisis de los profesionales, el diseño del currículo para la formación de profesionales y las modalidades de formación desarrolladas en los años noventa, siempre desde la perspectiva curricular.

Barrón Tirado (2002: 136) considera que el nivel educativo al que se dirige la mayor parte de la producción en este campo, es el de Licenciatura (95%); seguido por el posgrado (3%) y el técnico (2%), lo cual resulta indicativo de la preocupación por la formación profesional que ha manifestado las instituciones de educación superior en la última década.

A principios de la década de los años noventa se inició el planteamiento de las reformas estructurales de las instituciones de educación superior, de los planes y programas de estudio y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. Al mismo tiempo, se ha generado una preocupación por mantener la tradicional función crítica de la universidad. Algunas de las temáticas importantes discutidas durante la década fueron: el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos, la sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un espacio y un tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente; una mayor flexibilidad en la organización escolar, apoyada en las nuevas tecnologías de la información; el desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para

enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural y una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo.

En la sublínea denominada ***Procesos y Prácticas Curriculares*** expresa lo que ocurre en el aula o la institución educativa, se relaciona con el currículum vivido y oculto. En ésta área, el currículum se entiende como la edificación que se desarrolla a través de diversos procesos y prácticas construidas por los actores en interacción: docentes y estudiantes, que entrecruzan variadas formas de acción y significados.

Si el currículum es algo que se construye, entonces, tanto sus contenidos como sus formas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se establece, de tal suerte que el currículum, reclama un análisis que en juego y expresión de diversos intereses y no como objeto estático.

Conforme a los planteamiento de Torres (2002:166), los procesos y las prácticas que se desarrollan al interior de las aulas, enfocan un momento determinado en la historia y en la sociedad, pues se estudian los contextos, esto figura y expresa prácticas educativas.

Los sistemas escolares concretos acaban por conferir significado real y dan cuenta de la sustantividad que condicionan a las instituciones, el significado último viene dado por los propios contextos en los cuales se inserta (King, 1986:37). Es la razón por la que los procesos y prácticas curriculares no pueden reducirse a las prácticas pedagógicas, porque las prácticas culturales, acciones políticas, de gestión o administrativas.

Un currículum cuando llega a ser más que intención, forma parte de una cultura escolar que se lleva a cabo en la vida comunicativa de una institución, en los intercambios de significados que se observan en la escuela, e incluso cuando los sujetos están en desacuerdo con la propuesta formal del plan de estudios, en este sentido el currículo es una forma de comunicación. Asimismo, el currículo se articula en una relación compleja entre la historia de la institución y su concreción en una propuesta explícita de un plan, los mecanismos por los cuales los sujetos construyen la cultura institucional que los reciben y los reflexionan, cruzados por sus trayectorias

académicas y personales, muestra un conjunto de interacciones y enunciaciones de un proyecto (Torres, 2002:166).

En términos cuantitativos el tema relacionado a los Procesos y Prácticas Curriculares, denominado así por Rosa María Torres (2002), como se define en los párrafos anteriores; se lograron recuperar 58 trabajos y documentos, el cual se distribuyen de la siguiente manera: 10 trabajos son ensayos con referentes teóricos (17.4%), 34 corresponden a reportes de investigación (58.62%), 12 son reportes de intervención o experiencias curriculares específicas (20.68%) y 2 ofrecen reflexiones sobre el tema (3.44%).

Para la clasificación de los trabajos, Rosa María Torres definió dos dimensiones que constituyen un marco básico para la comprensión de las metodologías, objetos de conocimiento y fundamentos analíticos que constituyen los investigadores en la perspectiva del estudio del currículum como prácticas y procesos (2002:173).

En la primera dimensión, se encuentran aquellos trabajos que representan el mundo, intentan explicarlo, analizarlo, formular teorías, comprenderlo e interpretarlo para tener un efecto o guía en la planificación construyendo una representación posible. Bajo ésta lógica el currículum es visto como representación de acción, como planificación específica que establece una representación, no sólo de los elementos que se creen vitales para actuar en las escuelas y en las aulas, sino también está lleno de aspectos que se tendrían que investigar para dar cuenta de los procesos y las prácticas.

En la segunda dimensión, se aborda al currículum como realidad interactiva (la acción misma) y la práctica docente; en ésta se encuentran los trabajos que analizan cómo se actúa sobre el currículum para cambiarlo, transformarlo o descubrir el límite de las prácticas estables que se desarrollan históricamente en el juego de la lógica de lo instituido y lo instituyente.

Con los datos anteriores, podemos señalar que la producción en el ámbito de los procesos y prácticas curriculares como lo llama Rosa María Torres, no es muy abundante; sin embargo, dan cuenta de lo que sucede una vez puesto en marcha el

plan de estudios, hace explícito lo no dicho por lo formal, es decir, hace referencia a los significados que construyen los sujetos que interactúan con el.

Así, encontramos que existen sólo tres trabajos que consultan la opinión de los estudiantes, los restantes se centran más en las experiencias de los docentes y ocasionalmente en autoridades.

Torres (2002:205) reconoce que el análisis de las prácticas, es una área necesaria para comprender el campo curricular, a través de su producción se registra que los trabajos bajo esta perspectiva, en comparación con otras áreas como la de evaluación y desarrollo curricular, mantienen un número de investigaciones considerablemente menor; sin embargo, hay que considerar que: a) en una época donde las fronteras disciplinarias se desdibujan y la investigación educativa se diversifica, la indagación en el campo curricular desde la perspectiva de las prácticas y los procesos confirman la necesidad de estudiar las experiencias, las tareas formales del aprendizaje y la enseñanza, las ideologías, importancia del sujeto en la construcción del currículum, etc. A fin de acercarse a las formas de construcción institucional, de los sujetos y de los proyectos académicos; b) ante el reflote de la perspectiva técnica del campo del currículo donde el valor de es prioritario, se debe indagar en los contextos en los que se producen las prácticas entendidas como actos con sentido para dar cuenta de los procesos de construcción y con ello recuperar lo propiamente cultural y social de los actos de los hombres.

La última área de estudio que se desarrolla, está relacionado a la evaluación temática, se analiza los principales contrastes, continuidades y rupturas en materia de evaluación curricular; abarcando las principales propuestas de modelos o metodologías, así como, las concepciones y las metaevaluaciones.

El total de documentos recopilados fue de 155, de los cuales 74 (48%) constituían reportes de intervención; 34 (22%) más se ubicaron como reportes de investigación; 25 (16%) fueron propuestas prácticas; 13 (8%) ensayo con referentes empírico y finalmente, 9 (6%) fueron reflexiones crítica. Con ello, se asevera que la actividad evaluativa la constituyen los reportes de intervención, seguida por las investigaciones

propriadamente dichas: ambas suman 70% de los trabajo recopilados, lo que implica que los otros rubros están escasamente representados (Torres, 2002:221).

Lo anterior, expresa que esta actividad tiene un carácter práctico que gira sobre todo por la necesidad que tienen las instituciones educativas de responder a las demandas que reciben, entre las que destacan: la evaluación institucional. Por ello,

5. EL CURRÍCULUM FORMAL: EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Contextualización

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) viven una década de grandes transformaciones y nuevos desafíos a nivel nacional e internacional, debido a que “la economía mundial ya no se sustenta en la producción material, sino en la innovación científica y en el avance tecnológico que genera la nación” (Martínez, 2006:19). Para su desarrollo debe invertir en su recurso humano, y por lo tanto, evaluar la calidad con la que está formando profesionalmente a sus egresados, una idea cada vez más aceptada y una realidad que ya no puede aplazarse.

Por lo anterior, se reconocen necesidades educativas que se presentan frente al desarrollo científico, tecnológico, económico y social, motivo por el cual se han planteado proyectos político educativos que permiten establecer un vínculo entre sociedad y educación; además, de considerar en nuestro país el cumplimiento de uno de los propósitos de la educación superior, que consiste en que los estudiantes adquieran durante su proceso de formación conocimientos que complementen sus habilidades y fomenten en ellos una actitud idónea para lograr incorporarse al campo profesional, lo que ha hecho manifiesta la preocupación de buscar alternativas que coadyuven a superar las limitantes que se ven reflejadas en el proceso de formación, y como consecuencia en el desempeño de sus profesionales en el campo laboral. Frente a ésta situación, Díaz Barriga, Frida (1992:57) sustenta que:

Esta nueva realidad requiere respuestas, y en su búsqueda la pedagogía necesariamente deberá asumir un papel de interlocutor. El concepto de pedagogía confinado a relaciones ambiguas con la docencia, tiene que trascenderse a sí mismo, sin olvidar su necesaria relación con ésta, para encontrar su verdadera estatura entre los campos directamente vinculados con lo propiamente humano y desde allí emprender su nuevo reto.

En este contexto, la carrera de Pedagogía de la FES Aragón se perfila a responder a tales propósitos. A partir de esto, se vislumbra la importancia de fortalecer la formación del pedagogo, a través de someter a un proceso de evaluación y reestructuración su Plan de Estudios 1985, dando como resultado el Plan de Estudios 2002, mismo que fue puesto en operación en el ciclo escolar 2002-I. Con ello, se pretende:

Realizar un trabajo académico más pertinente a las exigencias sociales, económicas, políticas y tecnológicas.

Evitar la fragmentación del conocimiento.

Superar las prácticas que se basan en prescripciones tradicionales.

Articular los contenidos de manera tal, que correspondan con las necesidades de sistematización teórica.

Adoptar una postura pedagógica que propicie la racionalidad desde una postura crítica.

La vinculación entre la teoría y la práctica.

Lo anterior debe expresarse en los programas de estudio, por lo que es importante la existencia de criterios didácticos congruentes con el enfoque del Plan de Estudios.

Estructura Curricular

La estructura curricular hace referencia a la agrupación y ordenamiento de los conocimientos seleccionados para formar los cursos y el establecimiento de la secuencia en que éstos serán impartidos. Es indispensable considerar los elementos que integran la estructura curricular como una totalidad³ que la articula y da sentido, así como la racionalidad⁴ que la constituye. La estructura curricular propuesta para la Licenciatura en Pedagogía está organizada con base en cuatro elementos⁵:

Fases de Formación: Son las etapas por las que atraviesa el proceso de formación profesional de los estudiantes. Favorecen tanto el reconocimiento de las múltiples dimensiones que conforman los problemas pedagógicos, como las pautas para la elaboración del trabajo recepcional.

Líneas eje de articulación: Son perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización, abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas. Éstas se plantean bajo la premisa de que lo educativo ha sido abordado en forma multirreferencial y bajo perspectivas teóricas muy diversas, cada una de las cuales puede aportar elementos para explicar,

³ Entendemos por totalidad la articulación de los procesos en donde se logre una convivencia y reconocimiento de cada uno de los elementos que conforman la unidad, en donde una se implique a la otra y no se vea en su forma aislada o descontextualizada.

⁴ La racionalidad, se refiere a la explicación de la lógica interna de los planes y programas de estudio, es decir la correspondencia de conocimientos y criterios que responden y sustentan ciertos fines y condiciones preestablecidos.

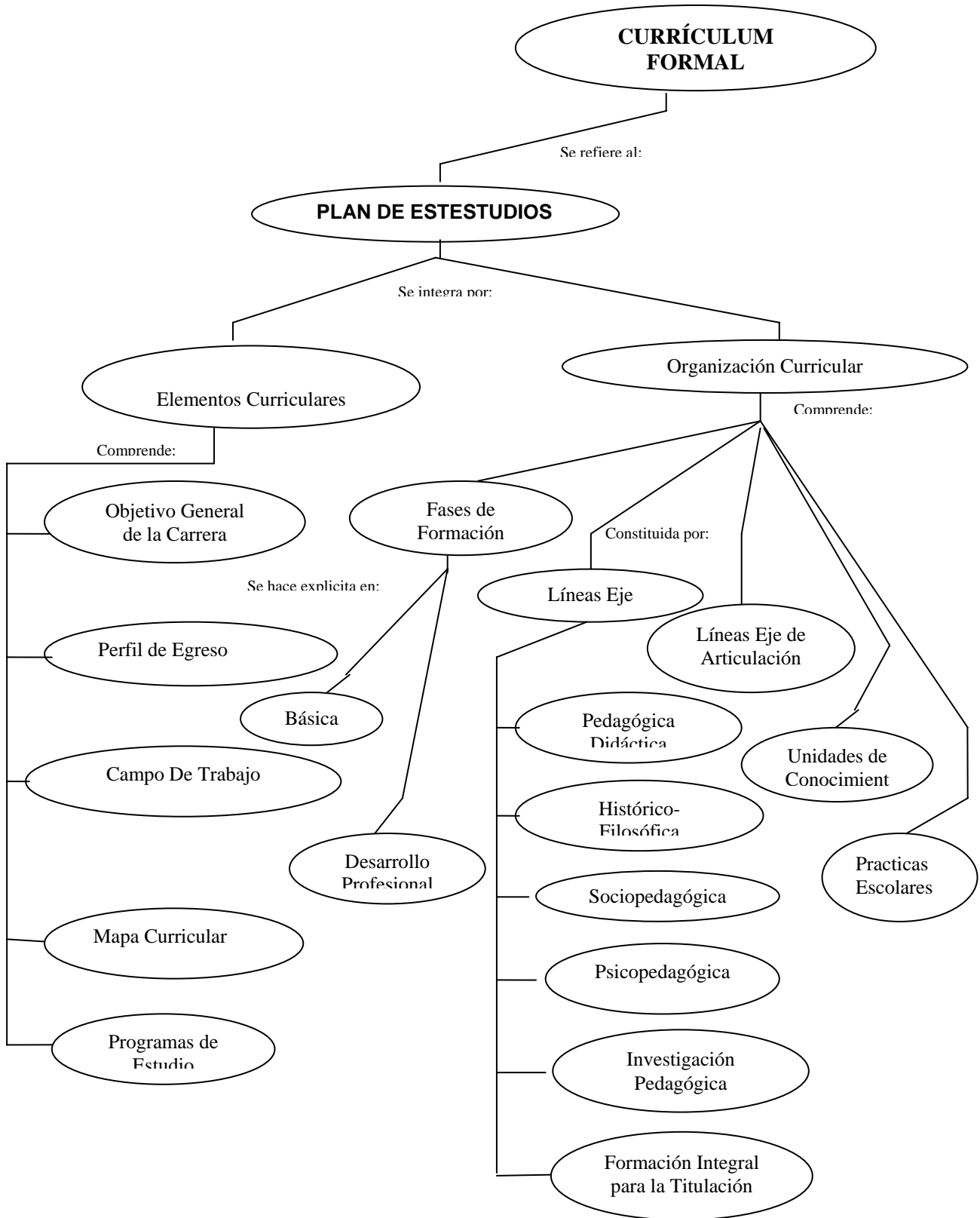
⁵ Todos los elementos, aquí expuestos, que conforman la Estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía, fueron retomados del documento “ Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía”. Tomo 1. UNAM-ENEP Aragón. México, 2002. pp.58- 63.

comprender e interpretar cómo se ha ido constituyendo el discurso y las prácticas referidas a lo pedagógico y lo educativo.

Unidades de conocimiento: En lugar de ponderar la idea de materia o asignatura, en términos de temas o asignaciones a parcelas de conocimiento, se ha optado por la idea de Unidades de Conocimiento, en el entendido de que desde una concepción totalizadora, suponen una visión articulada y abierta del conocimiento. Las Unidades de Conocimiento constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidas a los problemas que estudian y les dan razón.

Prácticas escolares. Consideradas como espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica.

ESTRUCTURA CURRICULAR



DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

El plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía cuenta con 316 créditos, a cubrir en 8 semestres, de la siguiente manera.

FASE DE FORMACIÓN BÁSICA:

204 Créditos, 171 Obligatorios y 30 Optativos.

A cursar en cinco semestres : 1º, 2º, 3º, 4º y 5º, con un total de 34 Unidades de Conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio, y 6 de carácter optativo.

FASE DE FORMACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL:

112 Créditos, 62 Obligatorios y 50 Optativos.

A cursarse en tres semestres:6º, 7º y 8º, con un total de 21 Unidades de Conocimiento, distribuidos en 11 de carácter obligatorio, y 10 optativos.

OBJETIVO GENERAL DE LA CARRERA.

Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base a los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación profesional que promueva:

El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica.

El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional.

La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa.

La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas.

PERFIL DE EGRESO.

Al reconocer que la formación es el objeto de estudio de la pedagogía y la práctica educativa como el ámbito de intervención pedagógica, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón pretende que el egresado sea capaz de:

Conocimientos y Habilidades

Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población, con base en planteamientos teórico –metodológicos e instrumentales que sustentan estas tareas.

Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones y a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos

Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.

Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etc.

Practicar en la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.

Valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas.

Respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas.

Actuar responsablemente en su práctica profesional.

CAMPO DE TRABAJO

A partir de la formación adquirida mediante este Plan de Estudios y las posibilidades de relación con el mercado laboral, se pueden reconocer como principales campos de trabajo y desarrollo profesional del pedagogo:

Podrá desempeñarse profesionalmente en:

Instituciones sociales del sector público y del sector privado.
Organizaciones no gubernamentales (ONG)
forma independiente, mediante servicios de asesoría y consultoría. Y otras.

ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

El Plan de Estudios está organizado con base en los siguientes cuatro elementos:

FASE DE FORMACIÓN BÁSICA.

Es un espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la Pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica, su intención formativa es la de propiciar una identificación con la profesión.

Abarca los semestres de 1° a 5°, con un total de 28 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas, de las cuales se tendrá que cursar 6 para cubrir los créditos de esta fase.

FASE DE DESARROLLO PROFESIONAL.

Abarca los semestres de sexto a octavo; tiene la intención de relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del reconocimiento de amplios espacios de intervención pedagógica, que posibiliten la integración de conocimientos teórico, metodológicos e instrumentales adquiridos en la fase anterior.

La fase la componen 11 unidades de conocimiento obligatorias y 15 optativas de las cuales se tendrán que cursar 10 para cubrir los créditos.

LÍNEAS EJE DE ARTICULACIÓN.

Con estos ejes se intenta dar cuerpo a una orientación de los estudios, desde la que se organiza el razonamiento, el análisis y la elaboración de propuestas de los problemas relacionados con la pedagogía. En ellas se dibujan las formas de aproximación multirreferencial a los problemas pedagógicos.

Se delimitan seis Líneas Eje, cuya función es posibilitar no sólo que en sentido vertical de primero a octavo semestre se articulen los contenidos de las unidades de conocimiento de una misma línea en cuanto a congruencia, continuidad, profundidad, sino también organizar y relacionar las Líneas Eje de Histórico Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y Formación Integral para la Titulación con la Línea Eje Pedagógica Didáctica, que es la que se considera marca la directriz de toda la formación de la Licenciatura en Pedagogía.

LÍNEA EJE DE HISTÓRICO FILOSÓFICA.

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.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIA
2	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIA
3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	OBLIGATORIA
3	MINARIO DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	OPTATIVA
4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIA
4	SEMINARIO DE AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA EDUCATIVA	OPTATIVA
5	ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	OBLIGATORIA
5	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
6	SEMINARIO DE FILOSOFÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	OPTATIVA
7	TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
8	SEMINARIO DE ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA	OPTATIVA

LÍNEA EJE SOCIOPEDAGÓGICA.

Aborda 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.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica; 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍAS SOCIOLOGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIA
2	CULTURA, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIA
3	ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA	OBLIGATORIA
3	SEMINARIO DE GÉNERO Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
4	ANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICOS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA	OBLIGATORIA
4	SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA

5	ECOMIÁ Y POLÍTICA EN MÉXICO	OBLIGATORIA
5	CULTURA Y PEDAGOGÍA	OPTATIVA
6	SEMINARIO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y DISTANCIA	OPTATIVA
7	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	OPTATIVA
8	TALLER DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	OPTATIVA

LÍNEA EJE PSICOPEDAGÓGIA

En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hace 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 conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado.

La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 en la de desarrollo profesional.

Semestre	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIA
2	DESARROLLO, SOCIALIZACIÓN Y GRUPOS	OBLIGATORIA
3	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIA
3	SEMINARIO DE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
4	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	OBLIGATORIA
4	TALLER DE APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD	OPTATIVA
5	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIA
5	LABORATORIO DE EDUCACIÓN SEXUAL	OPTATIVA
6	TALLER DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA
7	LABORATORIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	OPTATIVA
8	TALLER DE EDUCACIÓN PARA GRUPOS URBANO - MARGINADOS	OPTATIVA

LÍNEA EJE DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

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.

La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	OBLIGATORIA
2	EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	OBLIGATORIA
3	HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
4	TALLER DE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS EN EDUCACIÓN	OPTATIVA
5	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUANTITATIVOS	OBLIGATORIA
5	TALLER DE INFORMÁTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
6	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUALITATIVOS	OBLIGATORIA
6	TALLER DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	OPTATIVA
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA	OBLIGATORIA

7	TALLER DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	OPTATIVA
8	TALLER DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO	OPTATIVA

LÍNEA EJE PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

Comprende los diversos planteamientos teórico-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.

Es considerada la Línea Eje más importante de la estructura curricular, ya que en función de la misma se organizan las cinco Líneas Eje restantes, es la única que tiene un total de 21 unidades de conocimiento, 9 obligatorias y 3 optativas en la Fase Básica y 6 obligatorias y 3 optativas en la Fase de Desarrollo y Profesional.

Las Unidades de Conocimiento obligatorias que integran la Línea Eje Pedagógica Didáctica son las siguientes:

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍA PEDAGÓGICA I	OBLIGATORIA
1	DIDÁCTICA GENERAL I	OBLIGATORIA
2	TEORÍA PEDAGÓGICA II	OBLIGATORIA
2	DIDÁCTICA GENERAL II	OBLIGATORIA
3	FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIA
3	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIA
3	TALLER DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	OPTATIVA
4	TEORÍA CURRICULAR	OBLIGATORIA
4	DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	OBLIGATORIA
4	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA COMPARADA	OPTATIVA
5	EVALUACIÓN CURRICULAR	OBLIGATORIA
5	TALLER DE DIDÁCTICAS ESPECIALES	OPTATIVA
6	TALLER DE DISEÑO CURRICULAR	OBLIGATORIA
6	TALLER DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	OBLIGATORIA
6	TALLER DE ADMINISTRACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	
7	TALLER DE ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	OPTATIVA
7	TALLER DE CAPACITACIÓN LABORAL	OBLIGATORIA
7	TALLER DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA
8	TALLER DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	OBLIGATORIA
8	TALLER DE DIDÁCTICA E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	OBLIGATORIA
8	TALLER DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OPTATIVA

LÍNEA EJE DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA TITULACIÓN

En esta línea se pretende incorporar a la estructura curricular los talleres de tesis que de manera extracurricular se han venido trabajando desde años atrás y

que han posibilitado la titulación de aproximadamente el 50% de los egresados que hasta el 2001 cuentan con el grado académico.

Esta línea tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación.

La línea comprende 4 unidades de conocimiento obligatorias. Para llevar un seguimiento riguroso de los avances que se vayan trabajando, estas unidades de conocimiento tendrán una seriación de carácter obligatorio.

En los primeros talleres de apoyo a la Titulación I y II de 5° y 6° semestre, se pretende que los alumnos elaboren su proyecto de investigación y en los talleres correspondientes al 7° y 8° realicen la investigación en sí.

Para tales fines habrá un profesor encargado de coordinar los talleres, quien en conjunto con los profesores que los impartan establecerán los requisitos mínimos para el registro de los proyectos. Asimismo llevará un seguimiento de los trabajos.

SEMESTRE	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
5	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN I	OBLIGATORIO
6	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN II	OBLIGATORIO
7	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN III	OBLIGATORIO
8	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN IV	OBLIGATORIO

UNIDADES DE CONOCIMIENTO.

Como otro nivel de concreción de la estructura curricular, están las Unidades de Conocimiento (UC), cada una es relativamente independiente en tanto comprende un contenido temático, específico e irreplicable en cualquier otra, pero al mismo tiempo definido y delimitado por el lugar que ocupa en relación a la Fase de Formación y a la LÍNEA Eje; lo que permite articular los contenidos, precisar la modalidad didáctica y diferenciarlas como obligatorias u optativas.

En total existen 39 unidades de conocimiento obligatorias, 28 ubicadas en la Fase Básica y 11 en la Fase de Desarrollo Profesional (ver anexo 1 y 2).

Respecto a las unidades de conocimiento optativas, estas se limitaron a tres por línea para los semestres de tercero a quinto que hacen un total de quince optativas para la Fase de Formación Básica; y a tres también por cada una de las líneas para los semestres sexto, séptimo y octavo que hacen un total de quince optativas para la Fase e Desarrollo Profesional.

PRÁCTICAS ESCOLARES.

La inclusión de prácticas escolares dentro de la estructura curricular de la licenciatura, obedece a la necesidad que demanda la misma formación, de crear espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de

TERCER CAPÍTULO
CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE
LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

CAPÍTULO III
**CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN**

En este apartado, ofrecemos un análisis del proceso histórico, a través del cual determinados significados sociales llegaron a ser significativos en la carrera de pedagogía, como es su "objeto de estudio" que fue legitimado en el plan de estudios en el 2002, y que, de esta forma fue aprobado durante los primeros años de vida. Asimismo, caracterizar el contexto y los procesos que propiciaron un espacio universitario para ejercer la función formativa del pedagogo, en donde es posible reconocer el avance y la diferenciación disciplinar de la Pedagogía. Las preguntas que en primera instancia guiaron el trabajo son ¿cuáles fueron aquellos aspectos sociopolíticos que favorecieron la creación de la FES Aragón? y ¿cuáles han sido las políticas educativas que han impactado su desarrollo como universidad?

El tratamiento de este capítulo será de corte histórico e interpretativo a fin de comprender la evolución de una situación pretérita (qué sucedió, cuándo, cómo y por qué), con el propósito de posibilitar la articulación entre los acontecimientos estudiados y sus significaciones.

6. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO Y EDUCATIVO EN MÉXICO (1970-2000)

La modernización en México comienza a finales de la década de los sesenta; sin embargo, tiene sus antecedentes en los años cuarenta, fecha importante para la universidad, el presidente en turno Manuel Ávila Camacho cambio el rumbo de la política sostenido por Lázaro Cárdenas, de un México campesino a uno Industrial y urbano. Este desarrollo se favoreció por la Segunda Guerra Mundial que impulsó la industrialización en nuestro país, de un desarrollo local a otro mundial, principalmente los vínculos eran con Estados Unidos.

El desarrollo económico que se inició en los años cuarenta beneficio a la educación superior, pues, se contribuiría al desarrollo del país, por lo tanto se llevó a cabo un proyecto modernizador que articuló la empresa con las prácticas profesionales de los

estudiantes, por lo tanto, el sector productivo empieza a demandar recursos humanos especializados (Carrillo, 2005:188).

El proceso de expansión económica que se posibilitó en los *años cincuenta* fue relevante, pues determinó que empresas extranjeras decidieran poner todos sus esfuerzos en la ayuda que se venía dando a la escolarización como una inversión a la mano de obra especializada, se observó que el sector educativo era una gran inversión social que proporcionaba una fuerza moderna de trabajo, presentando actitudes modernas en lo referente al cambio tecnológico y social.

Con la expansión del capitalismo monopólico, México inició un proceso de desarrollo económico con toda una serie de transformaciones en su estructura económica, política y social, teniendo éste proceso un gran auge en la llamada época del "Milagro Mexicano" (1958-1970), momento en el cual se dio un gran impulso al movimiento técnico y científico, presentando un proceso de crecimiento bastante notable.

La década de los sesenta fue crucial para México, en cuanto la universidad entra en crisis al masificarse la educación, debido a una presión más social que económica, provocando así incongruencia entre la oferta y la demanda de los egresados, pues el sistema productivo no podía absorber todos los recursos humanos que el sistema educativo preparaba, lo que causa que sea más problemático satisfacer las demandas de empleo que la población requiere; por otra parte, la falta de empleo creó, entre otras cosas, dificultad para obtener un mejor estado económico y un mejor nivel de vida. Esta situación se considera como crisis, en el sentido en que tanto la sociedad como la universidad divergen en un desarrollo diverso, por ello, se pretendió su posterior reorientación como lo señala Javier Mendoza (1981), al decir que la universidad se refuncionalizó en relación a la economía capitalista que la caracterizaba, eliminando sus disfuncionalidades más evidentes; el objetivo de esta política consistió en volver eficiente lo ineficiente en términos de racionalidad capitalista. Esta situación exigió que la universidad tuviera como fin el contribuir más a la reproducción de las condiciones generadas por el desarrollo capitalista, alejándose más de su misión social.

Los procesos de expansión y transformación de lo educativo dentro del sistema socio-económico, tiene como eje central la racionalización de los servicios que brinda el Estado, siendo una construcción socialmente legitimada, quien pronuncia ciertas leyes y reglamentos así como ciertos dispositivos institucionales con recursos y competencias. Bajo esta lógica la racionalidad se entiende como la aplicación de los medios adecuados a los fines que se persiguen en dirección al progreso, pero estando bajo la mira de mecanismos de regulación y control. De ahí surge la idea de crear estrategias por parte del Estado como medios para alcanzar ciertos fines en términos de eficiencia (el que produce más, sin la intervención de factores estabilizadores), entre ellas se pueden mencionar los términos de planeación, administración, evaluación, y financiamiento.

La política modernizadora trae consigo dos elementos de la cual se fundamentará algunos de los objetivos de las instituciones de educación superior, entre ellas se reconoce la racionalidad técnica para subsanar problemas en torno a la superación de la baja calidad académica, rezago y deserción en la educación superior, diversificación de las fuentes de financiamiento ó administración racional. Que se tiene que combatir porque se requieren profesionistas preparados y eficientes.

En este marco de la política se crearon instrumentos que se utilizaron para una mayor prevención, organización y control de las universidades denominada planeación que surge como estrategia del Estado, el cual busca dar respuesta al problema representado por el crecimiento universitario que estaban en desequilibrio con lo que demandaba el desarrollo económico, debido a que ya no se ajustaban a las demandas, provocando la no absorción de todos los egresados.

En los años sesenta algunos países latinoamericanos tenían problemas para poder pagar su expansión educacional. Se contaba con la presión de los que tenían escuela, pero que requerían mayor escolaridad más allá del nivel básico (primaria y secundaria), aunado a la presión de industriales que requerían más técnicos y mano de obra especializada, por lo que algunos países estaban conscientes de que no podían cubrir estas demandas, mientras que las inversiones realizadas por el extranjero

cada vez se apoderaban más de la manufactura en los países periféricos, lo que originaba una gran influencia, porque se proporcionará educación técnica para satisfacer sus necesidades de mano de obra.

Estos hechos originaron un gasto en la enseñanza escolar, ya que por medio de ésta, se esperaba un desarrollo económico y una estabilidad política la cual se consideraba necesaria para un desarrollo capitalista. Estos aspectos se concretizan en los proyectos de modernización, mismos que determinan los cambios en las universidades latinoamericanas para alcanzar una mayor eficiencia acorde al desarrollo y modernización de la sociedad industrial que demanda recursos humanos calificados.

6.1 LA CREACIÓN DE LAS ESCUELA NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES COMO RESPUESTAS A LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA UNAM

La crisis de la educación superior en México, comienzan a gestarse a partir de una serie de conflictos sociales que se manifestaron entre 1968 y 1971, los cuales expresan desequilibrios estructurales producidos por el llamado Modelo de “Desarrollo Estabilizador” utilizado por el Estado. Estos acontecimientos obligan al Estado tomar medidas que le permitan reorientar el proceso de acumulación, una racionalización del gasto público, una mayor injerencia en el papel que las universidades y en general el sistema educativo, debían jugar en ese momento.

Con la implantación del Modelo de Desarrollo Compartido surge la modernización de la Universidad en México, provocando que en la educación superior se manifiesten modificaciones notables que se encontraban guiadas por las políticas de desarrollo que experimentaba el país en ese momento histórico. Dichas políticas fueron acordadas por organismos que contaban con alcance nacional, como lo es la ANUIES, órgano rector de las políticas de educación superior en ese momento.

Por medio de las declaraciones hechas por la ANUIES, se puede leer la significación atribuida a la educación como elemento clave para promover el desarrollo y la Reforma Universitaria que consiste en encontrar los medios operativos más eficaces,

para hacer realidad los objetivos, de la educación que permiten a México las capacidades intelectuales del hombre y contribuyan a establecer un orden social justo que promueva el desenvolvimiento.

Las declaraciones hechas por la ANUIES fueron retomadas y puesta en práctica por la autoridad universitaria. Con el surgimiento de estas políticas aparecen los Centros de Tecnología Educativa cuya función fue la formación de los recursos humanos conjuntamente con las innovaciones en materia de educación.

La *década de los años sesenta* fue crucial para México, en cuanto la universidad entra en crisis al masificarse la educación, debiéndose a una presión más social que económica, provocando así incongruencia entre la oferta y la demanda de los egresados, pues el sistema productivo no podía absorber todos los recursos humanos que el sistema educativo preparaba, lo que causa que sea más problemático satisfacer las demandas de empleo que la población requiere; por otra parte, la falta de empleo crea, entre otras cosas, dificultad para obtener un mejor estado económico y un mejor nivel de vida. Esta situación se considera como crisis, en el sentido, en que tanto la sociedad como la universidad divergen en un desarrollo diverso.

En términos generales la política de modernización planteó los siguientes objetivos:

Racionalización de los servicios educativos en todos sus aspectos, lo cual obtendrá a través de la planeación administrativa y docente a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles, entre ellas, la práctica de la sistematización de la enseñanza como propuesta didáctica tomada de las universidades de los países desarrollados.

Modificación de la importancia de las carreras, dando prioridad a las especialidades de carácter técnico sobre las humanísticas.

Ajuste del producto de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía, o sea, formar profesionales con calidad y en la cantidad que este sector de la economía demande.

Incremento de las exigencias pedagógicas: selección rigurosa para el ingreso, a fin de desahogar la gran demanda que no puede absorber.

Pretensión de adecuar los contenidos de la enseñanza a los avances tecnológicos observados a nivel mundial.

Búsqueda de nuevas formas de organización universitaria que permitan flexibilizar la estructura de la universidad de forma tal que responda a las nuevas exigencias que se le plantean.

El conocimiento se plantea desde la enseñanza y no en el aprendizaje.

Cada uno de estos principios tienen que ver con los procesos de expansión y transformación de lo educativo dentro del sistema socio-económico, teniendo como eje central la racionalización de los servicios que brinda el Estado, siendo una construcción socialmente legitimada, quien pronuncia ciertas leyes y reglamentos así como ciertos dispositivos institucionales con recursos y competencias. Bajo esta lógica la racionalidad se entiende como la aplicación de los medios adecuados a los fines que se persiguen en dirección al progreso, pero estando bajo la mira de mecanismos de regulación y control. De ahí surge la idea de crear estrategias por parte del Estado como medios para alcanzar ciertos fines en términos de eficiencia (el que produce más, sin la intervención de factores estabilizadores), entre ellas se pueden mencionar los términos de planeación, administración, evaluación, y financiamiento, etc.

La política modernizadora trae consigo dos elementos de la cual se fundamentará algunos de los objetivos de las instituciones de educación superior, entre ellas se reconoce la racionalidad técnica para subsanar problemas en torno a la superación de la baja calidad académica, rezago y deserción en la educación superior, diversificación de las fuentes de financiamiento, administración racional, etc. que se tiene que combatir porque se requieren profesionistas preparados y eficientes.

En este marco político se crearon instrumentos que se utilizaron para una mayor prevención, organización y control de las universidades denominada planeación que surge como estrategia del Estado, el cual busca dar respuesta al problema representado por el crecimiento universitario que estaban en desequilibrio con lo que demandaba el desarrollo económico, debido a que ya no se ajustaban a las demandas, provocando la no absorción de todos los egresados.

Un momento que impacto las políticas universitarias de nuestro país fue el modelo económico que se vivió, denominado la crisis del modelo de desarrollo estabilizador¹ pasa al modelo de desarrollo compartido en los años setenta; al igual movimiento estudiantil de 1968 que rompió el equilibrio del sistema educativo con las políticas de represión que se implementó; cuyas demandas no iban orientadas a las reformas universitarias, sin embargo condicionó las políticas educativas del sexenio de 1970-1976; quien pretendía modificar las reformas establecidos por el anterior sexenio, donde se “inicio la apertura democrática, mayor intervención del Estado en la economía del país para modificar el modelo de desarrollo estabilizador, la ampliación de beneficios sociales y oportunidades educativas y la búsqueda de una redistribución de ingreso, buscando que el Estado eliminará irracionalidades” (Mendoza, 1981:11.) ²

Las reformas realizadas por las políticas de modernización se realizaron principalmente en educación superior, en este nivel es donde se preparan los recursos humanos en un nivel profesional, que responderán a las demandas que hace el sistema social y productivo, siendo este último el que más se introduce a la lógica de la sociedad industrial.

La crisis política de 1968, y se inserta en la estrategia de la Reforma Educativa que formulará el presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz, la cual fue desarrollado hasta el sexenio de Luis Echeverría Álvarez basada en tres premisas fundamentales.

² El desarrollo estabilizador se caracterizó por un crecimiento económico acelerado que descuido el aspecto de distribución de ingreso, a lado de sus efectos: la pobreza, marginación social creciente, la acumulación y concentración del capital en pocas manos. En esta etapa el Estado jugó un papel muy importante en el proceso del acumulación del capital, dando un apoyo irrestricto al proceso de industrialización mediante el otorgamiento de subsidios, por la realización de cuantiosas inversiones públicas que posibilitaron el establecimiento de industrias. Entonces el Estado subsidio el desarrollo de la industria en México así como la recuperación de las inversiones privadas.

1) Si no hay consenso social es necesario reconquistarlo y conciliarse con el movimiento estudiantil, para ampliar las oportunidades de cultura y educación, y pugnar así por el mejoramiento de las condiciones de vida de las clases populares, 2) Existe una prevención del modelo económico, ya que se hace necesario modernizar la economía nacional y agilizar el aparato productivo agrícola e industrial, sobre la base de un autonomía tecnológica y con una mayor participación popular de la participación estudiantil, por medio de la democracia, la estructura política y las instituciones escolares

Estas premisas en el plano de la reforma educativa se interpretan como el incremento del financiamiento de la educación superior, la ampliación de la matrícula escolar que favorece principalmente a los sectores sociales medios, la política de democratización de la enseñanza y la reorganización de las instituciones.

El proyecto de Reforma universitaria crea una nueva estrategia de organización institucional y, por ello, coincide históricamente con la creación del Colegio de Ciencia y Humanidades (CCH) y otras unidades académicas en México y con la implantación de los centros regionales de tecnología educativa, en el ámbito internacional, corresponde también al inicio de la difusión de las ideas innovadoras en educación (Escuela Nueva). Coyunturalmente, tiene como tarea específica la elaboración de la conciencia de la Reforma Universitaria en el campo de la Didáctica.

6.2 CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES (ENEP)

La demanda de la educación media y superior en México durante la década de los setenta había incrementado considerablemente en comparación con las anteriores, un gran número de integrantes de las masas populares pugnaban por el derecho a acceso a éste tipo de educación en todos sus niveles. A su vez, las instituciones encargadas de impartir la educación superior siendo las más representativas la UNAM y el IPN en la ciudad de México, lugar donde se concentraba y acentuaba gravemente éste problema contemplando en todo el país, como consecuencia de la centralización política, económica y cultural que hasta ese momento se venía dando en el Estado Mexicano.

Ante esa situación, a principios de 1973 se realizaron diversos estudios sobre las tendencias de crecimiento, la cuales arrojaron datos significativos y que prevenían que de continuar la UNAM con sistemas administrativos organizados como en años anteriores, para 1977 llegaría a contar con una población de más de medio millón de estudiantes. Como consecuencia de lo anterior en marzo de 1973 la UNAM hace el señalamiento de su imposibilidad para contener este problema, el cual, como ya se mencionó, era de carácter nacional, así como el IPN, realizó un señalamiento similar.

Ante esta perspectiva, el Estado mexicano encargó a ANUIES la realización de un estudio que proporcionará una evaluación de éste problema en todo el país. Tomando como base los resultados de éste estudio se crearon en 1973 el Colegio de Bachilleres y en 1974 la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Sin embargo, en la UNAM subsistía el compromiso de dar educación superior a los alumnos que terminaban sus estudios de bachillerato, principalmente a los egresados de la Escuela Preparatoria u Colegio de Humanidades, y por otro lado, aquellos que le demandaban esta educación y que eran egresados de otras escuelas de enseñanza superior del país. Esto originó que dentro de la UNAM se adoptaran una serie de políticas que coadyuvaran a la regularización del crecimiento de la población de estudios profesionales de la UNAM.

Así, esta política consideraba un crecimiento de la población de estudios profesionales, reduciéndola a una tasa cada vez menor, hasta alcanzar una etapa de estabilización, denominada horizonte.

Con la adopción de esta política se encontraba inmersa la ampliación de la capacidad instalada en las facultades y escuelas profesionales, pero esta medida no se consideró adecuada pues implicaba ya aumentar la ya saturada capacidad de las instalaciones de Ciudad Universitaria, creada a mediados de la década de los 50's, y por otro lado, también se tomó en consideración lo conveniente de acercar los planteles educativos a los lugares en que vivían los estudiantes.

Estos factores fueron retomados para la realización de un programa de descentralización de Estudios Profesionales, que se implementaron en 1974, mediante la creación de nuevas unidades de la UNAM, las cuales estarían ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México.

Dentro de este programa quedaron contemplados los siguientes puntos:

El aumento de la capacidad instalada de estudios de licenciatura a los niveles requeridos, persiguiendo la descentralización de los estudios profesionales y de posgrados, los cuales se habían llevado a cabo casi exclusivamente en Ciudad Universitaria hasta 1973. La introducción de innovaciones educativas en los aspectos de organización académica, métodos de enseñanza y ampliación de profesiones.

Restablecer las condiciones ambientales adecuados para el trabajo educativo mediante una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes que se atienden en Ciudad Universitaria.

Como apoyo al programa de descentralización, se realizó un estudio en 1974, el cual tenía como objetivo rastrear cual sería el origen de la demanda potencial de estudios profesionales en la zona metropolitana, el resultado de este estudio fue que gran parte de esta demanda había de provenir del noroeste y oriente de esta zona. Otro puntos que fueron tomados en consideración fueron la viabilidad, medios de transporte, disponibilidad del terreno y la existencia de sitios de producción y servicios que llegados

el caso, pudieran vincularse con la enseñanza profesional y de posgrado. Así, se consideró que en la zona noroeste se podría construir tres unidades: Acatlán, Cuatitlán e Iztacala y en Oriente otras dos: Zaragoza y Aragón.

Es así, como el Consejo Universitario presentó el programa de descentralización de Estudios Profesionales en el año de 1974. Es con base en este programa que se aprobó la creación de cinco escuelas de estudios profesionales, académica y administrativamente independientes de Facultades y Escuelas ya existentes.

De esta forma inician sus actividades las Escuela Nacionales de Estudios Profesionales Cuatitlán, Acatlán e Iztacala en el año de 1974, y finalmente Zaragoza y Aragón en 1976. Paralelamente se buscó la manera de que las escuelas fueran complementarias y ofrecieran la mayor amplitud de carreras, de ésta manera las ENEP´s desarrollaron sus funciones ofreciendo carreras que se consideraban de mayor demanda en la UNAM.

Las ENEP´s como dependencias de la UNAM se rigen bajos los mismos lineamientos y disposiciones enmarcadas en la Legislación Universitaria, y por ende deben cumplir con los objetivos institucionales de docencia, investigación y extensión de la cultura. En este sentido para llevar a cabo las tareas encomendadas requiere de recursos físicos, materiales, financieros y humanos. Indudablemente estos recursos serán proporcionados o en su caso ser apoyados económica y administrativamente por las autoridades centrales de la Universidad, sin embargo las ENEP´s tendrán su propia organización y administración que les permitan crear los mecanismos para tener acceso y utilización de los mencionados recursos y apoyos.

6.3 LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN DENTRO DEL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En 1976 se inaugura la ENEP Aragón, encaminada a satisfacer las demandas de la Educación en la zona noroeste del Valle de México. Para el cumplimiento de sus fines la escuela al igual que las otras escuelas del programa de descentralización, se diseñó la organización matricial carrera/departamento. Este arreglo implica la diferenciación de funciones académicas entre los componentes sustantivos: las coordinaciones de los programas de estudios profesionales, y estudios de posgrados por una parte, y el programa de investigación y las divisiones y departamentos por otra.

Las coordinaciones se responsabilizan en lo fundamental, el desarrollo de las carreras y los cursos de posgrado, a las divisiones y departamentos correspondientes la organización de la presentación y realización de proyectos de investigación así como la integración y desarrollo de los recursos docentes. A lo largo de los años, la organización matricial ha cobrado peculiaridades propias, sin embargo, los elementos y características esenciales se preservan. En cuanto al apoyo administrativo éste se organiza de acuerdo a las exigencias de las actividades académicas.

Asimismo, las ENEP's cada vez adquirieron un sentido autónomo, tanto en el aspecto administrativo como académico. Sin embargo, desde la óptica de las instituciones asentadas en Ciudad Universitaria, las llamadas Escuelas Multidisciplinarias se consideran dependencias subdesarrolladas académicamente, ya que en su planta de docentes no se cuenta a veces con profesores con tanto prestigio profesional como los que se ubican en el Ciudad Universitaria.

Sin embargo, este tipo de instituciones actualmente se encuentran en proceso de obtener prestigio a través de la institucionalización de doctorados que puedan superar la imagen devaluada y les ayude a semejarse a las Facultades de Ciudad Universitaria.

Es importante resaltar que estas escuelas nunca entendieron el sentido de carácter multidisciplinario que planteaba la organización departamental, por lo que en la década de los noventa se modifica la estructura orgánico-administrativa con la

eliminación de los Jefes de Departamento y ahora funcionan como pequeñas universidades que han recuperado el sentido disciplinario que se trabaja en las facultades tradicionales de Ciudad Universitaria (Carrillo, 2005:203)

6.3.1 DE LA ENEP A LA FES

El Consejo Universitario (CU) de la UNAM por unanimidad en marzo del 2005 otorgó a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón el carácter de Facultad, principalmente por “la madurez académica y consolidada participación en programas de posgrado de la Universidad, en específico del doctorado” (Gaceta UNAM, 2005:9). Asimismo por la actualización de sus programas de estudio a nivel Licenciatura, por el fortalecimiento de la planta docente y su labor en investigación, docencia y difusión de la cultura.

La transformación de la ENEP a FES tuvo varios etapas en el aspecto académico como fue la investigación, que permitió su maduración, de manera que llega algún momento en que hay que resaltar esos cambios. Por ello es fundamental precisar y particularizar los cambios que se produjeron para lograr convertirse en Facultad, en la aplicación de las disciplinas que imparte, su enseñanza y su estructuración como disciplina científica, su desarrollo en la formación de nuevos recursos humanos, requiere de empezar por analizar y valorar los cambios del universo social y objeto de estudio, para derivar de ahí los cambios necesarios en la orientación teórica, metodológica e ideológica de la Facultad.

Para la conversión de ENEP a Facultad pasaron 29 años, es una culminación de su primera etapa, los antecedentes más significativos para que la ENEP Aragón logre su denominación, se ubican el 2 de septiembre de 1980, por acuerdo del CU se creó la Maestría en Enseñanza Superior (hoy programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía), el segundo posgrado fue la especialización en Ciencias Penales y la Maestría en Derecho, aprobados en enero de 1985, en ese mismo año también se inaugura el posgrado en Economía Financiera, pero hasta 1989 es cuando se aprueba la especialización en Puentes. Al convertirse la ENEP en FES la directora en turno Lilia Turcott comenta (Boletín Aragón, 2005:1):

“..... este carácter obliga a mejorar las bases de la actividad académica, a extender aún más los vínculos con la sociedad y el sector productivo; especial atención se le dedicará al área de investigación al impulso y fortalecimiento de los programas de posgrado, a concretar la revisión y actualización de los planes de estudio de todas las Licenciaturas, a obtener la certificación de las carreras que se imparten y a finalizar los procesos de certificación internacional de los laboratorios de ingenierías” .

A partir de 1980 la ENEP ha enfrentado rápidas transformaciones:

A mediados de la década de los ochenta, fue un momento relevante para la entonces ENEP Aragón, pues ya cumplía 10 años de experiencia en la formación de profesionales en diferentes disciplinas, por lo tanto, la siguiente etapa consistió en compartir y ampliar experiencias académicas con otras universidades, dentro y fuera del país, estas condiciones permitieron que en 1986 surgiera el Departamento de Intercambio Académico que empieza con su labor, el contacto con universidades nacionales e internacionales para crear vínculos de colaboración y ofrecer becas de estudio a nivel licenciatura y posgrados, así como la modalidad de profesores visitantes (Boletín Aragón, 2005:13). Además de la importante parte académica, la Unidad Multidisciplinaria el 28 de mayo de 1985 inaugura el Centro de Extensión Universitaria, el cual inicia sus actividades con sólo tres talleres, que al tiempo se incrementaría a 16.

En la década de los noventa como respuesta a las demandas y necesidades sociales, así como el crecimiento de la población estudiantil se fundó el Centro de Educación Continua y en el Centro de Lenguas Extranjeras donde se incorporaron, además del inglés, francés e italiano, idiomas como portugués, alemán, ruso, japonés, latín y náhuatl, con lo cual se ampliaron los servicios que el plantel ofrecía al público en general.

Respecto al desarrollo de infraestructura de la institución, no es sino gracias al impulso y apoyo directo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que se inauguró en septiembre de 1996 el Centro Tecnológico Aragón, como parte del desarrollo de la

tecnología aplicada a la academia, esto también marcó el inicio de proyectos en colaboración con la industria. Este espacio ha servido para la investigación y la enseñanza de las ciencias fisicomatemáticas y las ingenierías, "...sitio donde se han realizado diversos proyectos para el mejoramiento ambiental y en el área de cómputo, así como en temas de vanguardia que han impactado en instituciones públicas y privadas, pero principalmente que han apoyado a las comunidades aledañas al plantel" (Boletín Aragón, 2005:15).

Los años 1999 y 2000 fueron de suma importancia para el desarrollo de Escuela, se reestructuraron los tres Programas de Posgrado en Pedagogía, Derecho y Economía sustituyendo a las maestrías en Educación Superior, Derecho Penal y Economía Financiera. La puesta en marcha del Sistema de Universidad Abierta (SUA) con la Licenciatura en Derecho en el 2004 fue uno de los logros conseguidos. En este contexto académico uno de sus logros fue la ampliación de las opciones de titulación para la mayoría de las carreras, entre ellas, Derecho, Pedagogía y tres Ingenierías, otro de sus alcances fue la constitución del sistema de tutorías como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, favoreció para que los posgrados con los nuevos planes de estudio elevaran su eficiencia terminal a 5.8%, otro de sus alcances ha sido la participación de los 67 profesores de carrera quienes desarrollan 161 investigaciones. Así como la participación del posgrado en Pedagogía en el proyecto PAPIIT del CESU, denominado Prospectiva de la educación superior coordinado por el Dr. Axel Didriksson, mientras que el posgrado de Economía en colaboración con la Universidad de Chapingo, publicara el trabajo La problemática ambiental analizada desde el enfoque de la economía ecológica (Boletín Aragón, 2005:4).

En este contexto, no resultó casual que para el 2000 se institucionalizaran los Comités Académicos de Carrera, destinados a actualizar planes y programas de estudio de nueve Licenciaturas con el propósito de dejar de depender de Ciudad Universitaria. Para esas fechas sólo quedaban pendientes de aprobación los planes de Pedagogía, Diseño Industrial y Planificación para el Desarrollo Agropecuario (Boletín Aragón, 2005:14).

Por otro lado, en el 2001 la institución inició los trámites para certificar sus laboratorios y talleres, consiguiendo que a finales de 2004 y principios de 2005 todos los laboratorios de docencia de las tres ingenierías recibieran la norma ISO9001:2000.

Actualmente, la FES Aragón a través de los planes de estudio de las diferentes disciplinas en licenciatura y posgrado ha tratado de ser una escuela de vanguardia en la docencia, la investigación, la creación y la difusión de la cultura, articulada a los grandes problemas científicos y sociales, nacionales e internacionales. Se trata de una institución educativa encargada de formar profesionales en doce disciplinas en los niveles de licenciaturas, y cuatro posgrados a nivel de maestría y doctorado y una especialidad. Se imparten lenguas extranjeras y cursos de educación continua (diplomados y seminarios), capaces de fundamentar y diseñar investigaciones de relevancia científica y social, así como de comunicar idóneamente sus resultados.

6.4 DEVENIR HISTÓRICO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS A LA DE LA ENEP ARAGÓN

La ENEP-Aragón fue creada el 23 de septiembre de 1975, no obstante inicia sus actividades hasta el 19 de enero de 1976, Pedagogía es una de las doce carreras que fundan la escuela con una estructura administrativa integrada por la coordinación y la

Secretaría Técnica. El proceso histórico social que dio lugar a la estructuración del currículo de Pedagogía de la FES-Aragón se remonta a partir de la fundación del Colegio de Pedagogía a través de la maestría y doctorado en Pedagogía durante el año de 1955 en la UNAM. Ambas eran una respuesta a la expansión educativa, a la diversificación y aumento de la matrícula en el nivel superior, generada por la modernización gestada desde los años cuarentas y que extendió hasta los años ochentas en México.

Dentro de este contexto ubicamos tanto el inicio del proceso histórico que dio lugar a la estructuración del currículo de Pedagogía en la UNAM, como la conformación teórica de un determinado tipo de profesionista: el de educación. La maestría y el doctorado en Pedagogía tienen como una de sus funciones: la formación y actualización del maestro universitario. También les preocupa realizar una búsqueda de alternativas para resolver los problemas en la enseñanza en aquel momento.

La etapa que denominamos de institucionalización³ se inicia justo cuando se lleva a cabo una reforma académica en la Facultad de Filosofía y Letras, fundándose oficialmente en 1955 el Colegio de Pedagogía que tendrá a su cargo la formación⁴ de especialistas en educación de manera autónoma respecto de las otras carreras.

En 1955, la organización de la Facultad, antes por departamentos, cambió por colegios, quedando distribuidas las quince carreras que entonces se ofrecían en siete de ellos: filosofía, letras, psicología, historia, geografía, pedagogía y antropología. Este hecho repercutió no sólo en la base organizativa de la institución, sino también en los procesos de diferenciación y automatización de las diferentes disciplinas que la conforman. Un ejemplo de esto lo constituye la carrera de pedagogía.

³ Por institucionalización nos referimos a los procesos mediante los cuales se conforman y entretienen las dimensiones de una institución; ésta, de acuerdo con Ardoino (1974) comprende: a) grupos sociales oficiales o tendientes a oficializarse de alguna manera en la sociedad moderna; b) sistemas de reglas que determinan formal y explícitamente la vida de esos grupos; c) significaciones subyacentes, menos manifiestas, más latentes e informales que pertenecen al inconsciente del grupo

⁴ De acuerdo con Ferry, la formación es fundamentalmente "un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades." Sobre las connotaciones que ha adquirido el discurso sobre la formación, el autor señala las principales. En una de ellas se visualiza la formación como una función social de transmisión del saber que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico y/o de la cultura dominante. Desde otra perspectiva más amplia la formación se considera "como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias". Especialmente útil para nuestro trabajo analítico resulta otra acepción: *la formación como una institución*, en tanto se trata de un dispositivo organizacional compuesto, por ejemplo, de planes y programas de estudio, certificaciones, construcciones; asimismo, es el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje y sus practicantes, los formadores.

De tal forma, con la creación del Colegio de Pedagogía, la anterior Maestría en Ciencias de la Educación es sustituida por la Maestría en Pedagogía, como una carrera independiente de las otras que imparte la Facultad, en tanto que no se exigió más el requisito de contar con una maestría en cualquier otra especialidad para poder cursarla, lo que contribuyó en buena medida al declive por el que atravesó la disciplina (Cfr. Ducoing, 1990)

El propósito por redefinir y construir un campo disciplinario y profesional diferenciado de aquel de tradición normalista: la pedagogía universitaria. Aunque se especificaba que la carrera de pedagogía se orientaría básicamente hacia la preparación y perfeccionamiento docente del nivel medio de educación, se tenían consideradas otras habilitaciones orientadas a cubrir las necesidades en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y formación de maestros para la enseñanza secundaria. Si bien lo anterior apuntaba hacia una diversificación de las funciones del pedagogo, en lo que respecta al campo laboral la situación se planteaba todavía de manera poco precisa:

Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud, puesto que se trata de una carrera muy recientemente creada. Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas.

Se detectó que la formación académica del profesorado universitario se encontraba rezagada y al margen de la modernización que se venía dando; por lo cual se vio la necesidad de elevar el nivel académico del profesorado nacional. En este sentido, la maestría se plantea como problema: Dar una formación omnicomprensiva de la pedagogía universitaria, pero orientada hacia la enseñanza de las ciencias de la educación; además, tomaría orientadores pedagógicos en secundaria, psicotécnicos y consejeros escolares. Estas últimas actividades fueron consideradas como expectativas laborales. Por otra parte, el doctorado tenía como objetivo, tanto la formación en investigación como la especialización rigurosa.

De aquí se puede inferir la necesidad de formar maestros y especialistas con preparación pedagógica, acordes a la realidad del momento. La pedagogía

pretendía brindar elementos al docente, que le permitiera brindar elementos al docente y le permitiera mejorar su hacer en el aula. La maestría adquiere una nueva orientación porque conforma una visión más amplia de su función. Se concibe como formadora de docentes, esto es, orientar a otros docentes pero a nivel superior.

Retomando estos antecedentes, en 1959, la Licenciatura en Pedagogía se crea con la participación de los egresados de la Maestría en Pedagogía como Agustín Talavera, Jesús Aguirre Cárdenas y Francisco Larroyo, específicamente. Había influencia normalista, ya que algunos de ellos eran egresados de la Escuela Nacional de Maestros o impartían la docencia en alguna de la dependencia de la SEP. Sin embargo, seguía vigente la idea de formar docentes a nivel superior universitario. Se retoma para esta licenciatura el plan de estudios de la maestría en pedagogía de 1957, dándole una duración de tres años.

Ante este panorama, la carrera de Pedagogía adquiere la connotación de formadora de maestros a nivel superior. Como práctica prioritaria, diferenciada de otras profesiones, se concibió a la Pedagogía como aquella actividad tendiente a la reflexión en la educación; es decir, del proceso de formación del hombre, con un sentido de perfección y desarrollo de todas sus actividades en forma integral y armónica; colateralmente contribuiría al desarrollo de la sociedad.

Posteriormente, a finales de la década de los sesentas y principios de los setentas, se produce una gran demanda de educación porque se masifica la universidad. Las instituciones educativas dieron una respuesta improvisada al crear carrera y especialidades; todavía más incorporaron para la labor docente, a pasantes y profesionales quienes no contaban con una formación adecuada y que carecían de elementos pedagógicos y didácticos para la atención de dichos problemas. En estos momentos empiezan a introducirse en el ámbito y en la misma carrera de Pedagogía, algunos planteamientos del pensamiento tecnocrático y de la moderna empresa.

Estos hechos, así como los cambios que se venían dando, propiciaron la reestructuración del plan de estudios de la carrera de Pedagogía en 1966. Fueron insertadas al campo profesional del pedagogo actividades como: Administración

escolar en los aspectos técnicos de la educación, planeación educativa, diseño y elaboración del material didáctico y técnicas extraescolar.

Dado que la expansión del sistema educativo mexicano propició la creación de nuevas instituciones educativas, se requería de personal especializado para su dirección, administración y organización, así como para impartir la docencia.

A fines de este período, la universidad y otras instituciones de enseñanza superior se encontraban en una situación de conflicto e inestabilidad internos. Apareció una crisis más general, evidenciada fundamentalmente con el movimiento popular estudiantil de 1968. El sistema educativo, y en especial el nivel superior, demandaban cambios de fondo para responder a las necesidades de ese momento. Esto incidió para que se realizaran reformas educativas, tendientes al funcionamiento racional de las instituciones y al mejoramiento de su eficiencia y eficacia; pusieron en marcha el llamado proyecto modernizador que respondería a los requerimientos que el desarrollo capitalista demandaba. De esta manera, la modernización adquiere y pone de manifiesto un carácter tecnocrático, principalmente, debido al dominio económico por los grandes monopolios.

Es importante mencionar, que lo citado son aspectos que van a orientar y caracterizar a la Pedagogía dominante, en ese momento, como tecnocrática, ya que estaba sustentada teóricamente, en la sistematización de la enseñanza y en la tecnología educativas.

Bajo estas condiciones, en 1976 se realizan algunas modificaciones internas al plan de estudios, fueron introducidos en los dos últimos semestres, diferentes talleres, donde la mayoría de las asignaturas están orientadas a las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje, de recursos, métodos, medios e instrumentos en busca de la superación del aprendizaje eficiente.

Desde este panorama y bajo estas condiciones es que se ubica la creación de la ENEP-Aragón y la carrera de Pedagogía, como parte del programa de

descentralización de estudios profesionales proyectado por la UNAM e instaurado en 1975.

La ENEP-Aragón fue creado el 23 de septiembre de 1975, inicia sus actividades en 1976, con una estructura administrativa integrada por la coordinación y la Secretaría Técnica atendiendo a 47 alumnos y con el mismo plan de estudios agregó posteriormente en su propuesta de formación otras actividades como son: la investigación, planeación, elaboración de planes y programas de estudio, orientación educativa, vocacional y profesional, y posteriormente capacitación y elaboración de materiales audiovisuales. Tales materias y contenidos, en su mayoría, van a estar orientados por los fundamentos tecnocráticos de la pedagogía dominante. Posteriormente, van a estar premiados por los aportes de una pedagogía que empieza a introducirse en ese momento, con fundamentos diversificados y con tendencia a lo teórico-crítico, ya no puramente técnicos.

Es una de las doce licenciaturas que se ofrecen en ésta unidad multidisciplinaria, que es la última de las ENEP, se construye como parte de un programa de descentralización que la UNAM instrumenta como medida de desahogo poblacional y de innovación académica entre los años de 1972-1976, en el que entran en funcionamiento cinco escuelas con aproximadamente diez o doce licenciaturas, con una infraestructura para atender a veinte mil alumnos en cada plantel.

Si bien el inicio de las actividades estuvo marcado por incómodas condiciones: instalaciones en plena construcción, sin líneas telefónicas, constante suspensión en el suministro de electricidad, agua y sobre todo de difícil acceso por la carencia de transporte, pavimentación y alumbrado público; ubicada en una zona sumamente conflictiva, alejada de todo tipo de centros de difusión cultural y una población compuesta en su mayoría por obreros, comerciantes, subempleados, con altos índices de drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, bajo nivel educativo y escaso acervo cultural.

Al paso del tiempo el panorama cambia sustancialmente, en la actualidad se puede observar la urbanización de la zona adyacente y sobre todo los cambios en la infraestructura física y material de la escuela, que atiende aproximadamente a 15,000

estudiantes con 1200 profesores incorporados a 12 licenciaturas, mientras que el Posgrados es atendida por 120 profesores: 3 maestrías, 1 especialidad y 2 doctorados.

Las condiciones materiales en las que se da la apertura de la escuela generaron una serie de situaciones particulares que forman parte de la vida académica y su relato e inclusión pretende aportar algunos elementos de explicación de la dinámica que ha tenido la carrera y la posterior orientación impresa a la propuesta de modificación.

Así por ejemplo, en las primeras generaciones se observó cierta desconfianza de la validez de los estudios en la ENEP Aragón, ya que hasta antes de la creación de las ENEP, ingresar a una carrera profesional en la universidad implicaba la estancia en Ciudad Universitaria, por lo que hubo que reforzar la idea de que esta unidad profesional también formaba parte de la Universidad aunque estuviera ubicada fuera del campo universitario.

Otra característica particular de la carrera fue la escasez de profesores y sobre todo pedagogos que quisieran trasladarse hasta la lejana e inaccesible ENEP Aragón; así, muchos profesores iniciaban semestre y no lo continuaban o para el siguiente ya no se contaba con ellos.

De tal forma, los grupos fueron cubiertos por profesionistas de diversas disciplinas: psicólogos, ingenieros, abogados, normalistas, filósofos, trabajadores sociales, y un número reducido de pedagogos, cuya calidad profesional no se cuestiona, pero que propusieron programas y cubrieron contenidos de acuerdo a su propia experiencia y formación en su mayoría alejados de la disciplina y los objetivos de la carrera.

Una última característica importante que marca la dinámica inicial de la carrera es que, dado el reducido número de estudiantes de las primeras generaciones, se propicia una estrecha relación entre profesores y alumnos así como la cohesión interna de los mismos, aunado a las características particulares de muchos alumnos como el ser profesores normalistas en activo o estar incorporados en actividades productivas. Todo lo cual contribuyó a que se creara un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, de búsqueda y participación continua, que permitió aprovechar la sólida

formación y experiencia de los profesores, que se reflejó en la calidad de formación de los alumnos.

El conjunto de éstas circunstancias y características permiten afirmar que si bien se ofreció una licenciatura en Pedagogía igual a la que se daba en la Facultad de Filosofía y Letras y en la ENEP Acatlán, en realidad ha sido una carrera distinta tanto en el plano informal por todo lo arriba descrito, como en el plano formal puesto que el Plan de Estudios nunca se llevó de igual forma en cada una de las dependencias de la Universidad donde se imparte la licenciatura.

En instalaciones más acabadas y con el aumento gradual de alumnos, se modificó la dinámica interna de la carrera; la reducida cantidad de profesores se convirtió en seria dificultad para el trabajo académico, ya que hubo que atender nuevos grupos con mayor número de alumnos.

Este aumento de población multiplicó el trabajo académico y planteó nuevas problemáticas y demandas: de espacio de formación, de consecución de estabilidad y promoción laboral, de discusión y participación en la solución de problemáticas derivadas de un Plan de Estudios aplicado a circunstancias distintas a las de la Facultad de donde se retoma, como lo eran y continúan siendo la de la ENEP Aragón.

Sobre esta primera etapa en la carrera, cabe señalar que se atendieron muchas de estas demandas pero la dinámica rebasó en mucho las posibilidades de solución sobre todo por la escasez de recursos humanos y materiales que se dispusieron en su momento para ello.

Para 1981, un cambio de autoridades implicó una modificación tanto en la estructura administrativa como en la dinámica del trabajo académico, se crearon el Departamento de Ciencias de la Educación y la Jefatura de Sección con la cual se amplió a cuatro el número de funcionarios para atender la carrera, se promocionaron cursos de actualización y formación docente, se abrieron concursos de oposición para profesores y ayudantes de profesor, se amplió la planta docente y se realizaron

encuentros académicos tendientes a analizar el currículum y la formación académica del futuro pedagogo.

En síntesis, se pusieron en marcha toda una serie de estrategias tendientes a solucionar muchas de las problemáticas que se venían presentando, lo cual generó cambios en la práctica educativa de profesores y alumnos.

Específicamente sobre el plan de estudios los cambios fueron en primer lugar, abrir la gama de materias optativas del plan original, ya que hasta antes de ese año se cursaban obligatoriamente las pocas materias optativas que habían sido abiertas, las mínimas necesarias para cubrir los créditos requeridos para egresar de la carrera, aún cuando en los documentos oficiales mantenían la acotación de optativas y de que las condiciones que en su momento se esgrimieron para justificar esta situación como la escasez de alumnos y profesores había cambiado radicalmente.

Otro cambio en el plan de estudios fue la agrupación de materias en áreas, retomando las ya establecidas en el plan de estudios y agregando una más, con lo cual quedó formalmente organizado en cinco áreas: Didáctica y Organización, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Histórico-Filosófica e Investigación; cada una integrada por un diferente número de asignaturas obligatorias y optativas. Al conformarse las áreas, se nombra un profesor responsable para cada una, asignándoles tareas como las de promover entre profesores el análisis y unificación de criterios respecto a contenidos mínimos para cada materia, la elaboración de programas acordes a un formato dado por las mismas autoridades y la elaboración de propuestas para actividades de superación académica.

Uno de los resultados concretos de todo este trabajo fue la elaboración de programas con contenidos básicos y bibliografías actualizadas, la participación de profesores en algunas actividades como cursos de actualización, programas de televisión, conferencias, etcétera, implicando que por primera vez se analizaran contenidos, se detectaran repeticiones y nociones que no se abordaban; todo lo cual sirvió de base para posteriores actividades que se hicieron con la finalidad de analizar el currículo. Entre 1981 y 1985 se llevan a cabo la Primera Reunión de Planeación Académica del

Área de Pedagogía, el encuentro sobre Diseño Curricular y el Foro de Análisis del Currículo.

Posteriormente se iniciaron cuatro investigaciones más: Análisis histórico del desarrollo de la Pedagogía en México, Seguimiento de egresados, Las prácticas profesionales del pedagogo y Estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía en el área metropolitana. Como producto de algunos de estos trabajos y de las demandas de los alumnos, en 1983 se hacen otras dos modificaciones al plan de estudios: la desaparición de los Talleres de Radio y Fotografía en el área de Didáctica y la creación del Taller de Investigación en el área del mismo nombre.

En 1985 se hace la última modificación al plan de estudios, abriéndose un número mayor de materias optativas, bajo la consideración de que uno de los principales problemas de la carrera era la ausencia de determinados contenidos que podrían cubrirse teniendo un mayor número de materias optativas.

Con las modificaciones, el plan de estudios creció notablemente, se abrieron grupos, se buscaron maestros y se dieron a conocer a los alumnos, quienes poco a poco se fueron orientando hacia las materias del área que consideraron necesarias para su formación.

La historia de la carrera en la ENEP Aragón muestra que el plan de estudios adquirió características propias que lo hicieron diferente al que se lleva a cabo en la Facultad, básicamente por la manera en que se instrumentó, dadas las condiciones y los recursos materiales y humanos con los que se ha contado.

7. HUELLAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS EVENTOS ACADÉMICOS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA. MEMORIA DE DOS DÉCADA (1985-2005)

El rastreo sociohistórico que se presenta en este apartado, se refiere a un aspecto poco desarrollado a nivel de producción discursiva de los estudiantes en la carrera de pedagogía de la FES Aragón. Enfocar la participación de los estudiantes en los diferentes eventos que al interior ha organizado la licenciatura en el período comprendido entre 1985 y 2005, es significativo, en cuanto se pueden considerar dos momentos coyunturales para la carrera, la década 1980 y 1990, los trabajos que se realizaron en torno al currículum se consideró como antecedente para la evaluación y reestructuración que experimentó el plan de estudios 2002. Asimismo en el campo del currículum, fueron las décadas de mayor discusión teórica sobre el mismo, la Teoría Crítica se presenta como alternativa frente al paradigma de la teoría racional que planteaba la psicología experimental de la década de los setenta en E.U.A. Desde esta perspectiva se sustentaban los planes de estudio en educación superior, esto de alguna permitió responder a las exigencias del desarrollo económico que vivía México, a través de programas por objetivo, diseños de instrucción, entre otras propuestas con carácter técnico.⁵

El propósito de este apartado es centrar la atención en los temas, problemas e intereses que han planteado los estudiantes durante dos décadas, a fin de manifestar que el discurso de un actor social del currículum ha sido silenciado durante años, no obstante, está presente a través de los discursos que se han producido y evidenciado en los eventos académicos como son Foros, Encuentros de Experiencias Estudiantil y Jornadas Académicas, plasmados en diferentes documentos como son las Memorias de los eventos. Buscar pistas de cómo es que la voz de los estudiantes ha sido ocultada, asimismo focalizar los procesos de formación y cambio que estuvieron en juego en dicha transición, a la luz de los diferentes sucesos que han posibilitado su participación y/o presencia, pues existen producciones de los estudiantes que no han sido tomadas en cuenta, no obstante siguen vigentes esos problemas.

⁵ Díaz Barriga (1985) plantea que la incorporación del modelo curricular al sistema educativo mexicano se transfiere del discurso pedagógico de los E.U.A, con la idea de modernizarlo y darle un carácter científico. En el contexto político del Estado mexicano, se debe a la creciente expansión del sistema educativo nacional y por el otro al desarrollo de económico que exigen la formación técnica de los universitario para responder al sistema **La evolución del discurso curricular en México (1970-1980)**, en Revista Latinoamérica de Estudios educativos, Vol. XV, No. 2. México. P. 68



Nos proponemos efectuar un trabajo analítico que enfoque las dinámicas entre lo que permanece y lo que ha cambiado en términos de este tipo de producción. Más que una descripción de rasgos de determinados momentos o cortes temporales, nos interesa dar cuenta de la voz de los estudiantes como un actor social en movimiento, que ha sido desconocido, sin embargo plantea problemas, preocupaciones e intereses como producto de un espacio-tiempo específico que vive y que no se ha escuchado por los otros: autoridades y docentes. Este planteamiento se traduce en las siguientes preguntas que guiaron el tratamiento de este apartado:

¿cuáles fueron los desarrollos temáticos y los problemas que plantearon los estudiantes en torno al currículum de pedagogía de la FES Aragón, durante el periodo comprendido entre 1985 y 2005? Asimismo, ¿qué temas y problemas han permanecido en la actualidad?

¿qué papel juega la producción discursiva de los estudiantes en las transformaciones del plan de estudios 2002 y, por consiguiente, en la resignificación del campo del currículum?

Estas cuestiones se basan en el supuesto de identificar y analizar procesos de carácter histórico relacionados con el desarrollo del campo del currículum, pero desde la mirada de uno de los actores desconocidos, los estudiantes en los diversos eventos académicos que organiza al interior la carrera de pedagogía, y por consiguiente, en la resignificación del currículum como campo del conocimiento pedagógico.

7.1 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS

La búsqueda socio-histórica, deriva de la localización, selección y sistematización de los discursos producidos por diversos agentes que participaron en los diferentes eventos académicos, organizados al interior de la carrera de pedagogía en tres décadas (1980, 1990 y 2005), esto nos permite visualizar la narrativa de la trayectoria del currículum visto desde los actores que lo viven. Este apartado pretende dar cuenta de manera cuantitativa y cualitativamente algunos de los rasgos que adquiere el currículum desde los sujetos que lo configuran en la cotidianidad. Para ello, se rastrearon las producciones particularmente de los estudiantes, a partir de lo registrado y publicado en tres momentos coyunturales para la carrera en pedagogía de la FES Aragón.

Se tomó como referente empírico⁶ *las ponencias* que se produjeron por los diferentes actores que participaron en cada evento académico (materiales publicados en memorias). Es importante precisar que todo el material se analizó de manera general, sólo aquellos documentos escritos por los estudiantes, se profundizó y se analizó a detalle, respecto a los problemas, intereses e inquietudes que señalaron sobre el currículum. Asimismo, se consideró aquellos documentos que se aproximaron a estos tópicos en forma secundaria.⁷

Para analizar la información obtenida sobre los diversos eventos académicos que ha llevado a cabo la carrera de pedagogía, se trabajó bajo dos momentos metodológicos, el primero, lo denomine *análisis cuantitativo*, aunque no se puede prescindir de las imprecisiones a que están sujetos los tratamientos estadísticos de la información, sin minimizar que el análisis cuantitativo es también parcial, y solamente ofrece una visión superficial del proceso en estudio; sin embargo, es imprescindible una cierta cuantificación básica del gran monto de información recopilada. A pesar de ello, procuró una serie de

⁶ Los documentos que se recuperaron (en orden cronológico) fueron: 1) Díaz Barriga Ángel y Concepción Barrón Tirado (1984). **El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio, desde una perspectiva estudiantil.** ENEP Aragón-UNAM. México. 2) Concepción Barrón Tirado, et. al. (1985). **Memoria del Encuentro sobre diseño Curricular.** ENEP Aragón-UNAM. México. 3) Concepción Barrón Tirado, et. al (compiladoras) (1986). **Memoria del Foro. Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón.** UNAM. México. 4) Comité de Carrera (1990). **Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículo de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.** UNAM. México. 5) Escamilla Salazar, Jesús et. al. (responsables) 2002. **Plan de estudios de Pedagogía. Tomo I.** 1ª edición. UNAM. México. 6) Jiménez Zaldívar Ma. Elena, et. al. (Coordinadoras) 2004. **Primer Encuentro de experiencias curriculares** en Pedagogía de la ENEP Aragón. UNAM. México (evento interno). 7) Jiménez Zaldívar Ma. Elena, et. al. (Coordinadoras) 2006. **Jornadas estudiantiles de evaluación curricular,** en Pedagogía de la ENEP Aragón. UNAM. México.

⁷ La denominación “secundaria” hace referencia a aquellos documentos que involucran a los estudiantes como actor central a analizar, asimismo aquellas otras temáticas que trastocan al currículum de pedagogía o que acotan de esta manera el campo educativo.

elaboraciones cuantitativas que proporcionen una mirada de lo que paso con los trabajos que fueron producidos en un determinado momento histórico del currículum de pedagogía, asimismo, quienes eran los agentes que debatieron, reflexionaron y problematizaron durante tres décadas (de 1985 a 2005).

Por lo anterior, se recuperaron en primera instancia todos los trabajo producidos en cada evento, con las reservas del caso, se concentraron los títulos clasificándolos de manera muy general por tópico, aunado a él se agregaron otros datos como el nombre de los autores, su situación académica y un resumen de la ponencia, con el propósito de ubicar el tipo de debate que se discutió, el agente que escribe y la intención del texto.

Las concentraciones se registraron de manera cuantitativamente a través de los diversos tópicos a los que se alude en un título. Es frecuente señalar que en un título se aluda a una relación entre un problema y una corriente teórica o varios autores y un fenómeno específico, por lo cual este ejercicio únicamente ofrece un análisis más a profundidad de los escritos producidos por los estudiantes y de manera general aquellas que no lo son. Buenfil en el 2002 (271) argumenta que “los títulos analizados, arrojan luz sobre zonas de intensidad en el tratamiento de ciertos temas, corrientes, autores, etc.” Con ello se quiere decir, que el conjunto de títulos que se agrupan en temas relacionados con el currículum permite reconocer la presencia de nueve grandes tópicos en la producción del área, éstas son: racionalidad del plan de estudios, currículum vivido, formación profesional, campo laboral, formación en investigación, currículum y política educativa, innovación curricular y evaluación curricular.

Para tener un acercamiento *más cualitativo*, se planteó el segundo momento, el *procedimiento analítico* que resultó interesante, pues pretende ver qué comunican los títulos de los trabajos del área temática bajo examen, principalmente aquellos que escribieron los estudiantes. Si bien hay diferentes formas de elaborar un título y algunos optan por expresiones más figurativas que no denotan suficientemente lo que aborda el trabajo, otros títulos son bastante indicativos de lo que el trabajo despliega (ídem). Por lo tanto, se han realizado diversos ejercicios para ubicar qué temáticas concentran la atención de los estudiantes, cuál es su intención, qué interrogantes intentan responder, qué posición toman, y cuáles consideran que son sus aportes.

En esta misma fase se realizó también una revisión y *análisis de los actores* que participaron en los eventos académicos, pues cada uno de ellos dependiendo de su situación académica (profesor, estudiante, investigador, Jefe de carrera, coordinador de área) plantea una connotación simbólica, permitiendo así dotar de sentido cada uno de los escritos, asimismo construyen el significado que portan como una construcción específica, que implican diferentes miradas y posiciones frente a las temáticas abordadas.

Para cerrar con este planteamiento y por cuestiones metodológicas, la información se organiza por apartados de manera temporal, los cuales nos permiten contar con una visión general de la forma en que los estudiantes como actor central de la tesis han estado presentes, con participaciones sustanciales o secundarias, en los eventos académicos realizados en la carrera de pedagogía sobre el curriculum.

Para una mejor comprensión de la información decidí hacer una distribución por década y por evento académico. A modo de resaltar algunas huellas de la presencia y participación de los estudiantes, es importante señalar que es el actor central que pretende rastrear históricamente.

7.2. LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES CENTRALES DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS REALIZADOS EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN DE 1980 A 2005 (ACTORES Y DEBATES).

Es importante destacar, que la producción sobre currículum en la carrera de pedagogía de la FES Aragón, tuvo tres momentos temporales de crecimiento en la discusión y abordaje de la problemática curricular (1982-1985, 1990 y 2002), debido al contexto sociopolítico que se estaba viviendo, y junto con otros fenómenos que motivaron su tratamiento, como son las condiciones económicas, políticas y educativas, poco visibles.

El plantear un análisis e interpretación de lo que ha ocurrido en el tópico “estudiantes y currículum” es importante porque hasta ahora ha sido poco tratado, y sobre todo por la participación del sector estudiantil. Preguntarse sobre lo qué ha ocurrido en torno al currículum desde la perspectiva de los estudiantes, asimismo las condiciones que posibilitaron lo que ha ocurrido.

Esto ofrece formas de pensar el devenir de los problemas que sobre el currículum les han afectado, esto es, la posibilidad de una esencia que explique el sentido del acontecer, pues hay que considerar que la lectura que realizan los estudiantes pone en relieve los grandes olvidos en las reformas curriculares que ha experimentado el plan de estudios de la carrera.

El papel de los estudiantes es reconstruido a partir de las *huellas** o indicios que encontramos en los documentos que han producido en torno al currículum durante tres décadas, de 1985 al 2005, en donde se vislumbra la inscripción de su participación en los diferentes eventos donde se presentaron, de los modos específicos de desplegarse en el campo con sus intereses, sus temas, sus preocupaciones, sus perspectivas analíticas, así como ante diversas circunstancias (negación, reconocimiento, abandono, resistencias, etc.).

* El término “huellas” es un elemento para identificar aquellos indicios que se recuperaron en dos dimensiones, aquellas que se consideraron significativas, aunque no representativas de la presencia del discurso de los estudiantes en los eventos académicos. Se afirma lo tenue y débil de las huellas, debido a que se ha encontrado poca la producción a través de los documentos que den cuenta de la participación de los mismos.

A través de los diferentes eventos existen producciones de los estudiantes que no han sido documentadas, es importante reconocer qué existe por otro lado, fuerzas académicas que lo hicieron posible; localizar las formas particulares de como los estudiantes jugaron un papel relevante y significativo, señalar que estos como actores están silenciados en los eventos organizados y que su inclusión opera muchas veces en los márgenes de esas temáticas.

La participación de los estudiantes interviene en aquello que no formaba parte del campo. Sucesos inesperados, conexiones inusitadas, voces desconocidas, resultados de las investigaciones, son en ocasiones, significados y vividos como algo que desestructura la estabilidad del campo del currículum, disloca las posiciones de sus componentes y genera la posibilidad de nuevas estructuraciones (Buenfil, 2002:94).

Los estudiantes en estos espacios se proyectan a través de una serie de posicionamientos en los discursos que circulan y se desplazan. En circunstancias (espacio-tiempo) específicas se fijan temporalmente algunas significaciones en torno a un tema, una perspectiva, un objeto de interés, siendo tal fijación de mayor o menor permanencia y consenso de las comunidades científicas.

Ubicar las tendencias que, a partir de dimensiones concretas, presentan este ámbito del conocimiento, con base en el análisis de la información recopilada en su oportunidad.

El supuesto del que se parte es poner en relieve los grandes olvidos de la voz de los estudiantes en la reestructuración curricular, en sus explicaciones: el error, la contradicción, la resistencia, la deformación, la diferencia.

Para estudiar la presencia de los estudiantes en los cambios curriculares de la carrera de pedagogía, revisamos una serie de trabajos que se han producido en la licenciatura durante dos décadas, ochenta, noventa y principios del dos mil; los dos primeros momentos se consideran como antecedentes del cambio curricular 2002 y el último podría considerarse como producto del cambio curricular.

Desde ésta perspectiva, interesa *analizar las particulares* de la participación de los estudiantes a través de temáticas que ellos proponen, sus preocupaciones, posiciones y propuestas en los diversos eventos académicos que ha desarrollado la carrera de pedagogía durante dos décadas, ocupa un lugar relevante para pensar en procesos particulares del complejo cambio curricular 2002, que produce y adquiere significados para los sujetos concretos.

En este contexto la noción de *espacio* constituye un soporte analítico importante, en tanto brinda elementos para *identificar diversos planos de concreción* en los que el campo temático que nos ocupa adquiere sentido y visibilidad para los sujetos vinculados con el currículum, en este caso, los estudiantes, sea en su carácter de productores y/o transmisores, sin que esto implique los espacios que se construyen, ocupan y significan, así como sus posiciones al interior de un campo (Gómez, 2002: 348).

El espacio es conceptualizado en una doble dimensión, además de configurarse como un lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulado, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido.

Los eventos académicos, juegan junto con otros espacios una condición de posibilidad material y simbólica en la conformación de la presencia de los estudiantes de la educación, como ámbito de conocimiento y del papel que determinados agentes han tenido en su construcción como una unidad temática con identidad propia.

De acuerdo con Marcela Gómez (Ibídem:349), *los eventos* se configuran como espacios de legitimación y difusión de ciertos, tópicos, paradigmas, ideas, producciones, líneas de investigación, etc. ya sea porque están relacionadas con las actividades de los especialistas y grupos de investigación con un alto nivel de reconocimiento entre la comunidad, por las expectativas y necesidades que un público particular tiene con respecto a ciertos ámbitos de reflexión y acción, o por la calidad de los mismos al ser validados, en algunos espacios.

A partir de los *eventos académicos*, que puede considerarse como espacios en los que se expresa en cierta manera, algunos de los mecanismos de inserción y conformación de los campos de producción cultural y científico que los sujetos generan, además pueden constituir junto con otros aspectos, una base para hacer visibles cuestiones que están relacionadas con la forma en que diversos sujetos se ubican en un determinado problema que a su vez, lo dotan de sentido y perspectiva en función, no solamente de lo que producen, sino de problemas a los que se enfrentan en su formación, en general para pensar en procesos específicos de la realidad social, sino por el peso que éstos pueden tener en una comunidad para reflexionar o simplemente para responder a cierto tipo de situaciones o perspectivas (Ídem).

Como *huellas* se entienden aquellos eventos que forman parte de un entramado complejo en el que se produce el conocimiento de lo educativo, por ello permiten pensar sobre el campo algunas de sus articulaciones y momentos de fijación temporal y precaria, de los sentidos que diversos agentes construyen y le imprimen, a partir de los procesos de apropiación, difusión, legitimación y significación que se producen en espacios particulares como huellas o superficies de inscripción donde confluyen contenidos y significados (Ídem).

7.3 LA DÉCADA DE LOS OCHENTAS: EVENTOS Y TENDENCIAS

La década de los ochentas, fue un momento decisivo para la educación superior en México, debido a la crisis financiera a nivel internacional que influyó y se concretizó en las políticas neoliberales que determinó la reducción del financiamiento de las universidades, como uno de los factores desencadenantes de la economía, afectando no sólo a la educación superior sino también las funciones del Estado, devolviendo al mercado las facultades decisorias y regulatorias en el ámbito económico.

En esa época la *evaluación* se reconoce como estrategia del Estado, se refiere a la supervisión y regulación de las acciones de la educación superior, principalmente en lo que concierne a la política social, aunque este mecanismo fue utilizado en décadas anteriores, los años ochenta se caracterizó por la subordinación a la política económica.

Estas políticas surgen del Estado de bienestar de la posguerra acreditado por su promoción de servicios sociales tales como la seguridad, la salud, la vivienda y la educación, pero su

función social fue decayendo hasta llegar a ser simplemente mediador y no quién decide sobre los recursos económicos que genera el país, se busca una mayor rentabilidad de las inversiones y la mayor eficiencia y productividad del gasto público, esta política se aplicó a todo el Sistema Educativo, para entonces el Estado jugó el papel de evaluador, aunque hay que reconocer más en los productos y en los procesos internos para condicionar su apoyo financiero al cumplimiento de éstos. Los procesos de evaluación se orientan más a suministrar los fondos requeridos para satisfacer los requerimientos de profesionales, pero habrá un mayor apoyo económico si existe productividad (Cfr. Casanova, 2002: 33).

Sin embargo, el establecimiento de la *evaluación* como mecanismo de regulación no ha estado libre de problemas, por el contrario ha generado diversas expresiones de resistencias internas en educación superior, entre las que se pueden mencionar desacuerdos en los presuntos criterios de calidad y la rendición de cuentas institucionales para recibir financiamiento, como es el caso de las investigaciones del área de ciencias sociales y humanidades o las antropológicas que de acuerdo a su objetos de estudio no son tan redituables como lo son las investigaciones relacionadas con la ingeniería, medicina, química, física, etc. Dentro de estas políticas de evaluación se cuestionan el creciente condicionamiento de los procesos gubernamentales, en sus aspectos de ejecución y en la situación de lo interno son la contratación de profesores e investigadores, la ejecución de los planes y programas de estudio, la eficiencia terminal, la infraestructura, los centros de computo, entre otras, vinculados y adecuados al sistema productivo y al mercado para la exigencia de su competencia de la que se espera utilidad y funcionalidad ante los requerimientos del sistema económico. Esta lógica bajo la cual opera la educación superior ha provocado tensión entre los principios sociales, las prácticas tradicionales de las universidades frente a la racionalidad gubernamental y los principios del mercado.

Por lo anterior, la década de los ochenta fue un momento coyuntural, no sólo para la FES Aragón sino para México en general, una etapa que dio continuidad a la expansión de la educación superior por demandas sociales que emergieron a finales de los años sesenta. El núcleo central que tiene mayor auge en el campo educativo fue el "Currículum" desde las teorías y enfoques que podrían sustentarlo hasta la forma de desarrollarlo, que incluye el diseño, la implementación y la evaluación, y por lo tanto su experimentación desde sus actores, principalmente de docentes.

A principios de esta década, se inició un avance cualitativo en la discusión de la *problemática curricular* que responde a un momento social particular que se originó durante la década de los setenta, algunas universidades ya habían implementado modelos alternativos, entre las que se pueden mencionar, la Universidad Autónoma de México (UAM-Xochimilco) a través de su modelo modular (y la teoría curricular por objeto de transformación), la constitución del plan de medicina integral (Plan A-36), la Universidad Autónoma de Nayarit. Esto permitió que para esta década se tuvieran algunos resultados de las experiencias curriculares alternativas. Esto marco el inicio de una etapa diferente, en la búsqueda de una concepción del currículum desde otros enfoques teóricos, asimismo desde otros actores que lo viven y que lo reconstruyen desde otras miradas.

El tratamiento del currículum en esta década, se caracterizó por el interés que cobra el currículum para las instituciones de educación superior en México, particularmente a principios se emprendieron análisis sobre las diversas experiencias que se plantearon en los setentas, así como reflexionar los diferentes problemas a los que se enfrentaron sus actores en el complejo proceso de plantear otras alternativas frente a la Pedagogía Norteamérica que trazaba un modelo racional y técnico pues algunas universidades se dieron la tarea de innovar el currículum.

A partir de este contexto, se podría dar cuenta de las temáticas que surgieron como necesidad para reflexionar o re-plantear el currículum desde otros actores, no sólo desde los especialistas o investigadores en educación, sino a través de los docentes, como un actor que no tenía presencia en los cambios curriculares como se refleja en la siguiente cita "...en cierto sentido el currículum es a partir del docente." (Díaz Barriga, 1982:III). Por lo tanto, *el docente* en ese momento jugó un papel central en el currículum.

7.2.1 DE UNA MIRADA CUANTITATIVA A OTRA CUALITATIVA

A principios de la década de los ochenta, las escuelas de educación superior reflexionaron y analizaron su desarrollo en relación al aspecto histórico-social del currículum, así como su construcción epistemológica. Este tipo de espacios también se llevó a cabo de manera simultánea en diferentes universidades del país, entre las que se puede mencionar, el

Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la ciudad de Jalapa (De Alba, 1985:62).

El primer evento académico que organizó la ENEP Aragón, que puso a discusión la *problemática curricular* fue "El Encuentro sobre Diseño Curricular" en 1982, sin embargo este evento no puede considerarse aislado, formó parte de una serie de acciones que se propusieron para re-plantear el rumbo y la forma de abordar el Diseño Curricular que predominaba en México, estaba fundamentada desde la Tecnología Educativa⁸. La tarea se fue configurando paulatinamente y hacia 1979 había condiciones específicas para realizarla. En este momento empieza la producción escrita sobre otro sentido del problema. La necesidad de un análisis serio sobre los supuestos conceptuales de la Tecnología Educativa, fue tarea de diversos sectores vinculados con la educación. Hubo un conjunto de acciones que fueron perfilando esta situación analítica. De acuerdo a la narrativa que plantea Ángel Díaz Barriga en *Evolución del discurso curricular en México* (1985:77) argumenta " el Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala. Trajo a México a un maestro de la Universidad de París, con la finalidad de dictar un seminario intitulado "Análisis del estudio teórico de la Tecnología Educativa" este evento constituyó el punto de partida para cuestionar y reflexionar sobre la forma en cómo operaba la Tecnología Educativa como modelo dominante en la educación en nuestro país, así como de los planteamientos del currículum y su evaluación.

El Encuentro sobre Diseño Curricular tiene sus antecedentes en 1979 a través del "Simposio sobre Alternativas Universitarias", se presentan un conjunto de trabajos que apuntan a reflexionar sobre los diferentes aspectos del currículum, además abren nuevos caminos para repensar el sistema educativo, así como la búsqueda de nuevas alternativas o simplemente reflexionar sobre las experiencias que se obtuvieron con los nuevos modelos de educación superior desde sus actores.

Los debates y reflexiones en torno al currículum se dieron de manera colectiva, esta situación de denuncia se da en un momento específico, que expresa un sentir colectivo

⁸ La Tecnología Educativa es una corriente educativa que forma parte de la Pedagogía Norteamericana, tiene un carácter técnico-instrumental, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la Psicología Conductista. En México surge en relación al proceso de Modernización en América Latina.

(incluso de quienes no aceptaron la propuesta de la Tecnología Educativa, pero carecían de elementos conceptuales para armar la crítica) (Ibídem:78).

Los problemas que se plantearon en la momento histórico fueron en dos niveles: el primero hace referencia a la propia práctica educativa de los actores, y la otra se refiere a las bases de tal práctica (en este momento el modelo predominante era la Tecnología Educativa) como lo argumentó Ángel Díaz Barriga en 1985.

Se continuó con las discusiones, a unos meses se realizó otro evento la Universidad Autónoma de Sinaloa a través del evento intitulado "Currículum y práctica profesional. ¿continuidad o ruptura?, en tal evento algunas de las reflexiones teóricas que se venían desarrollando se plantearían en un dimensión más amplia.

Otro evento fue el Simposio sobre Experiencias Curriculares en 1983 a través del DIE del Politécnico, continúan con la línea de efectuar una reflexión crítica de las propuestas y fundamentalmente de las experiencias realizadas en relación con los planes de estudio.

A partir de los eventos académicos se puede señalar que expresan momentos de reflexión conceptual más sólida y creativa. De acuerdo a Ángel Díaz Barriga (Ibídem:79) los tres momentos que han caracterizado la evolución de la problemática curricular en México, abre tres perspectivas enfocadas al currículum: una técnica, una alternativa y una teórica, que continúan vigentes.

A continuación se hace una aproximación cuantitativa básica de las ponencias presentadas en el evento denominado "Encuentro sobre Diseño Curricular", estos ofrecen una riqueza para ser analizados cualitativamente en sus particularidades, también permite ubicar algunas frecuencias dignas de ser mencionadas:

En orden decreciente y tomando como base las 10 ponencias, las ocho temáticas que se abordaron en este evento fueron: Innovación Curricular que representa el 20% del total de las ponencias presentadas; el 20%, a la racionalidad del currículum que corresponde; 10%, a Currículum y accionar docente; 10%, a Enfoques alternativos del currículum; 10%, a Concepción de evaluación currículum; 10% equivalen al tópico sobre Política educativa en

el desarrollo curricular; mientras que el 10%, a Práctica del currículum y por último, el otro 10% corresponde a la formación del pedagogo.

En la presentación de los trabajos, los actores que participaron fueron: 4 Investigadores de CESU y CADE; 4 Coordinadores de área; 4 Jefes de Departamento y 1 Secretario técnico.

Los trabajos presentados en este evento apuntan a la búsqueda del currículum alternativo frente al discurso de la Tecnología Educativa que dominaba el campo curricular desde la década de los sesentas.

El tratamiento de *la problemática curricular* que se plantea en la década de los ochenta, comienza a dibujarse no solamente ininteligible sino fundamentalmente como una tarea altamente contradictoria, se empiezan a criticar los modelos curriculares que devienen de la década de los años sesenta normada por la Pedagogía Norteamérica como es la Tecnología Educativa que propone lineamientos para el tratamiento del currículum.

Racionalidad del currículum

Hoyos Medina a través de la ponencia "Los currícula, racionalidad técnica ante qué?" critica que la *racionalidad tecnoburocrática* en la que operan en esta década *el currículum no* cubre las necesidades en la demanda educacional de México, por lo tanto hay que re-plantearla y fundamentarla desde proyectos alternativos. En este mismo tópico Alfredo Furlán y Patricia Aristi en "Razón y técnica del currículum" señalan las limitantes de la racionalidad técnica que sustenta el diseño curricular, pues existen dificultades entre la planeación curricular fundamentada en la teoría de sistemas y su puesta en práctica, debido a que no hay una recuperación de los sujetos y su historia. En esta misma tónica, Follari en "El currículum como práctica social" argumenta el gran estrecho entre lo que plantea el currículum pensado y el vivido que se lleva en la práctica.

La formación profesional del pedagogo

Este tópico se circunscribe la ponencia de Ángel Díaz Barriga, cuestiona la formación técnica que se ha posibilitado al pedagogo de la UNAM, que ha sido producto de las necesidades económicas que vivió México al pasar de un país agrícola a otro industrial.

Práctica del currículum

Algunas ponencias apuntan a las experiencias que han obtenido a partir de la puesta en marcha de los planes de estudio, entre ellas se encuentra el escrito de Blanca Rosa Bautista y Alberto Rodríguez "Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón", quienes señalan algunos problemas a los que se enfrentan, las limitantes del plan de estudios 1976 como es la formación técnica que posibilita la estructura curricular por áreas y asignaturas, así como los estragos que sufren la creación de las primeras ENEP's en las áreas periféricas de la ciudad de México. Por otra parte, Remedí a través de su ponencia "Currículum y accionar docente" plantea el papel del docente como actor que actúa en el currículum, legitimando formas de poder y estableciendo valoraciones establecidas en el plan de estudios.

Innovación del currículum

La década de los setenta en México, se había implementado modelos curriculares diferente a lo que planteaba la Tecnología Educativa de los años sesenta, como lo menciona el trabajo presentado por Rafael Serrano y Marisa Ysursa "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación" que experimentaba la UAM Xochimilco, que rompe con la postura pedagógica que plantea el abandono de la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza.

Política educativa en el desarrollo curricular

México en la década de los ochenta viven inmersas en un periodo en el que se les exige que se transformen para satisfacer nuevas prioridades nacionales que surgen de la modernización. Por lo tanto, el currículum también tiene que cambiar. Edgar González comenta algunas consideraciones sobre los aspectos que generalmente omiten o se enmarcan en los planteamientos de la teoría curricular surgida del marco de la Tecnología Educativa como eje que rige los planes de estudio.

Es importante destacar que una preocupación significativa de los especialistas del currículum fue la búsqueda de nuevas alternativas en el desarrollo curricular de las instituciones que emergen de las nuevas demandas sociales, económicas y políticas que nacen de la modernización de México, por lo tanto se desarrollan líneas de discusión y producción sobre el área temática de la innovación curricular, sobre todo por el

cuestionamiento de la Tecnología Educativa como sustento de las propuestas curriculares de Norteamérica.

El segundo evento que se llevó a cabo en esta misma década fue el denominado, "Foro: Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía" en 1985; se puede identificar que el eje central de este evento fue la formación del pedagogo que posibilita el plan de estudios de 1976. Asimismo lo que se interrogó fue ¿qué ha pasado en 30 años de pedagogía a nivel universitario en México?

De un total de 27 ponencias presentadas, se distribuyen de la siguiente manera: 14 (51.8%) trabajos fueron presentados por profesoras(es) de la carrera, 5 (18.5%) escritos fueron expuestos por estudiantes, 2 (7.4%) por egresados, 3 (11.1%) por investigadores del CESU y 3 (11.1%) por Jefes de carrera de diferentes instituciones (ENEP Acatlán, ENEP Iztacala y FFyL).

Se observa que el total se distribuye entre las ponencias que tocan como principal temática: la cotidianidad del curriculum que corresponde (18.5%); con el mismo número de escritos, la formación en investigación (18.5%); le siguen Propuestas innovadoras de planes de estudio (14.8%); Práctica profesional del pedagogo (14.8%); La formación profesional que posibilita el plan de estudios (11.1%); Proceso de Enseñanza-aprendizaje (7.4%); Práctica docente (3.7%); Concepción de pedagogía (3.7%); Diseño Curricular (3.7%) y Aspectos sociohistórico de Pedagogía (3.7%).

La diversidad de temáticas muy marcada por el debate sobre la cotidianidad del curriculum, así como la formación en investigación, su presencia en el campo constituyó el referente central, ocupó un espacio significativo. Estas cuestiones se profundizaron sobre todo en la segunda mitad de los ochenta, al situar como ejes temáticos de la convocatoria cuestiones relacionadas con: la conformación teórico-disciplinaria e histórica de la educación y la pedagogía, el estatus científico de los saberes relacionados con lo educativo, el debate sobre la especificidad de lo educativo como objeto de conocimiento, la particularidad de estas líneas en Aragón, sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación y sus requerimientos en el terreno de la enseñanza.

A partir del segundo evento académico, los estudiantes adquirieron presencia en la vida académica, pues dan cuenta del currículum en sus diversas dimensiones, entre las que se puede mencionar, la forma en que los profesores interpretan y operan el currículum, la estructura y organización del plan de estudios como impacta en su formación profesional, los alcances y limitantes del mismo; por lo tanto, son personajes activos de experimentación porque muestran resultados de su accionar cotidiano.

Es importante mencionar, que la presencia de los estudiantes en el evento académico se debe principalmente, a que con anterioridad se había publicado “ El Estudio Exploratorio” de Ángel Díaz Barriga, con meses de anticipación, de alguna manera este fue punto de referencia para ubicar la participación estudiantil.

“El Currículum de Pedagogía. Un Estudio Exploratorio desde una perspectiva estudiantil” trabajo coordinado por Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, tenía como propósito realizar un estudio que posibilitará la detección de algunos problemas que presentaba el plan de estudios 1976, y así proponer ajustes, a reserva de realizar otros estudios y/o investigaciones que contribuyan a la reestructuración curricular. El instrumento que se aplicó fue un cuestionario aplicado a estudiantes de sexto y octavo semestre, su participación es importante porque que tienen suficientes elementos para emitir sus opiniones en relación al plan de estudios. Se exploró tres temáticas principales: unos centrados sobre problemáticas al interior del plan de estudios, como estructuración de las asignaturas, formación que posibilitan, práctica pedagógica que subyace y otros, en relación a la vinculación formación profesional: práctica profesional, que denominaron factores externos.

Aunado a ese proceso, también se realizaron otros trabajos, de acuerdo a testimonios de otros actores que estuvieron cercanos al proceso, al respecto comentan lo siguiente:

Con miras a la conformación de un marco teórico para una posible reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura. El trabajo en cuestión, estaba integrado por cuatro estudios paralelos, denominados: 1) Las actividades profesionales que son demandadas por el aparato productivo y el sector público, como sustento que demanda la acción profesional del pedagogo, 2) La evolución de la Pedagogía en la UNAM, 3) Estudios comparativos de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía, 4) Estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón (Carrillo, 1985:2326).

En este proceso es importante ubicar en primer término, algunas de las características que presentaron a mediados de la década de los ochenta, las tendencias que desde los eventos, se fueron configurando sobre la conformación del campo curricular, entre las más importante resaltan las siguientes:

En esta década, principalmente las diversas universidades de México abrieron diversos espacios internos de discusión, como fue "El Foro: Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía" en 1985, en este evento es importante resaltar que los agentes que tuvieron mayor presencia por el número de trabajos que se presentaron, fueron los docentes y en segundo termino los estudiantes, aunque en menor medida los investigadores y los coordinadores o jefes de carrera de otras instituciones, así como los egresados.

La participación de los estudiantes se centró en temas relacionados con la cotidianidad del currículum, el status científico de la pedagogía, la formación en investigación y formación profesional que posibilita el plan de estudios, fueron los temas más recurrentes entre los estudiantes.

Con ello se pudo ubicar además de la preocupación de los investigadores y educadores por estas cuestiones, la emergencia de grupos y proyectos que constituirán referencias importantes en la década de los noventa por el desarrollo y consolidación de sus proyectos y producciones en esta área.

Se ubicaron algunas tendencias a partir de elaboraciones relacionadas con: la recuperación y análisis crítico de autores, corrientes teóricas y epistemológicas particulares, las limitaciones de la producciones con fuertes sesgos reduccionistas; la importancia de la conceptualización de lo educativo, como una dimensión básica para pensar situaciones concretas; la presencia de enfoques y autores que tuvieron un impacto significativo en programas de formación y propuestas curriculares, así como en espacios institucionales concretos.

La presencia de los estudiantes en los diferentes eventos, es significativa, pues el tema del currículum en la cotidianidad, fue convocante para los diferentes sectores, tuvo como eje la reflexión "la formación que posibilita el plan de estudios 1976", como un problema

central que los diferentes agentes educativos cuestionaron, pues una puntualización al que se hizo énfasis en algunos trabajos, fue la traspolación del plan de estudios de la FFyL, y en segundo lugar, las condiciones precarias en las que inició sus actividades académicas (como la infraestructura, la falta de docentes con formación pedagógica, etc.). Asimismo se presentaron diversas perspectivas analíticas desde las cuales se ubicaron y delimitaron de manera subordinada parte de las líneas de discusión relacionadas con las temáticas: la vinculación entre la dimensión curricular y la epistemológica; la necesidad de articular la investigación, la formación y la práctica profesional con el debate sobre la conformación teórica del campo educativo y pedagógico (es importante resaltar que estas temáticas fueron abordadas de manera muy superficial).

Esta ubicación constituye una contextualización inicial para situar históricamente las transformaciones y características particulares que el campo del currículum ha experimentado en la FES Aragón, a mediados y finales de los ochenta, particularmente si focalizamos la atención en los espacios que diversos agentes han generado para presentar, debatir y situar los alcances que ciertas elaboraciones, producciones y reflexiones relacionadas con la problemática del currículum se han vivido.

7.4 TRANSFORMACIONES HACIA LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

En los noventa, la educación superior registró importantes transformaciones en el ámbito de su organización, dimensiones, distribuciones y desempeños, a causa de las políticas públicas que implementó el gobierno, en las escuelas públicas se fortalecieron mecanismos de regulación, control y evaluación, mientras que para las escuelas privadas se siguió una estrategia que liberalizó su expansión y funcionamiento, a fin de absorber la demanda que la educación pública no fue capaz de atender.

En esta década se crearon diversos programas vinculados directamente con el otorgamiento de recursos, pero ligados más a la evaluación, conforme a las políticas gubernamentales para un mejor uso de los recursos públicos, pero también para estimular mejor los desempeños, Zorrilla J. en 1998 señaló que “la utilidad potencial de la evaluación es muy grande para la identificación precisa de las actividades, de los grupos y programas que tienen un buen funcionamiento”.

En este período se consolida el Programa de Modernización Educativa (PME), que se proponía impulsar la calidad de la educación superior como fundamento para la transformación, algunos de los principios que la sustentan: establecer líneas programáticas de evaluación, aplicación de los recursos disponibles y proceso de reforma institucional; extensión de la oferta educativa en las modalidades escolarizada y abierta; conciliación de la preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras prioritarias para el desarrollo; la simplificación del catálogo de carreras para evitar especializaciones excesivas; establecimiento de una pauta nacional de criterios de excelencia académica; el impulso del proceso de evaluación superior para determinar niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Estos patrones requirieron de diferentes comisiones gubernamentales, las que se pueden destacar por excelencia fue la SEP Y ANUIES; así como la reactivación de CONAPES (Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior; para después crearse CENEVAL en 1993 que tomaría la forma de una asociación civil encargada del diseño y administración de exámenes de ingreso a la educación media superior, superior y de posgrado, así como la calidad de sus egresados, dentro de estos objetivos se aplicaron

dos procedimientos con fines de acreditación de estudios: el examen nacional indicativo previo a la licenciatura y el examen general de calidad profesional. De la misma manera el gobierno ratificó el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) manejado por CONACYT que constituyó otro mecanismo de evaluación y promoción selectiva de la planta de investigación y docencia universitaria.

Cada una de las comisiones que se formaron para impulsar la educación superior, alcanzaron su mayor expresión los programas que giraban alrededor de la evaluación, porque de ellas dependían los estímulos y financiamiento a la productividad académica de las universidades del país.

Cada una de las estrategias y mecanismo que se utilizaron se orientaban a la implementación de la cultura evaluativa, se traduce en una serie de iniciativas y medidas que, sin lugar a dudas, cambiarían las prácticas de la academia tanto como las formas de operación y administración tradicionales. Sin embargo, la cultura de la evaluación alcanzó a impregnar las formas de gestión académica en las instituciones, sobre todo a través de una variedad de programas de estímulo a la productividad académica.

El siguiente sexenio correspondiente al presidente Ernesto Zedillo (1995-2000), se da a conocer El Programa de Desarrollo Educativo (PDE), enfatizando como retos educativos: la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación, además ampliando la cobertura social del sistema. El programa se propone como objetivos: “lograr una vinculación estrecha con el mercado profesional y las perspectiva de empleo, conseguir que los estados participen en forma corresponsable tanto en el financiamiento como en la orientación de la oferta educativa tomando en cuenta las necesidades del entorno social. Para el caso de la función de la investigación, se subraya su papel de insumo para el mejoramiento de la docencia y también su carácter de recurso par ala innovación tecnológica, por ello se buscará que, en todo caso los proyectos de investigación encuentren una aplicación práctica”.

Programa de Desarrollo Educativo (PDE) hace explícita la continuidad y profundización de la política de evaluación establecida en el sexenio anterior, a demás de promover consejos sociales y productivas a los programas de orientación profesional y a las adecuaciones o

modificaciones de los planes y programas de estudio. A continuación se presentarán algunos criterios que establecen los rectores para la continuidad de las políticas entre los sexenios:

Redefinición de la misión general de la universidad mexicana y de la misión de cada institución universitaria en particular creación de un sistema nacional de acreditación; institucionalización de referencias mínimas de calidad para el funcionamiento de las universidades; establecimiento de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación presupuestaria y para los de asignación de los fondos extraordinarios para proyectos especiales; definición del statu quo de la carrera académica del personal docente y de investigación.

Las políticas de modernización implican por un lado tensión, frente a la tradición de las escuelas de educación superior particularmente de aquellas que a través de la historia se han mantenido por sus principios culturales y su misión social más que técnica. Mientras que por otro polo se encuentra la modernización que por su ideal de cambio propugna el conocimiento, la ciencia y la tecnología, así como la mundialización como lo considera Díaz Barriga en su discurso, cuando señala que el proyecto de modernización surge: la necesidad de modificar la inercia del sistema de educación superior; por presiones derivadas de procesos económicos (globalización), tecnológicos (sociedad de la información) y educativos (generación de una agenda internacional que se orienta por la: calidad, pertinencia, eficiencia); la conformación de un grupo de especialistas que desde su perspectiva den cuenta de la situación actual de cada escuela con las comisiones evaluadoras. Estas políticas de cambio no consensan sino que se aplican con el único fin de financiar las escuelas, ello constituyó un elemento de fortalecimiento para las reformas, además de ser un medio para calificar en la obtención de recursos económicos.

Dentro de estos criterios es importante reconocer aunque en sus aspectos pragmáticos la existencia de muchas inercias y deficiencias internas que se deben modificar, conforme a las necesidades de las escuelas más allá de cumplir con una política de corto o largo plazo, permitiendo el involucrar a todos los actores que conforman la institución para llegar a la creación de un proceso de cambio así como el de su ejercitación.

Esta discusión pone en el centro de la tensión elementos que convergen y dan razón a la argumentación de cada uno de los polos de la misma. No es fácil desechar la tradición, pues contiene elementos valiosos orientados a la misión social y cultural de la educación superior que es necesario restablecer; pero tampoco es fácil cuestionar la modernización

porque contiene una serie de valores que finalmente contentan al egresado de la educación superior con las necesidades de desempeño profesional. Ante ello es importante identificar los polos de estas tensiones para ayudar a desarrollar una visión universitaria que construya síntesis de los elementos más valiosos de cada polo; identificar estas tensiones puede coadyuvar a generar un compromiso con el cambio de los diversos actores universitarios.

En la década de los noventa, el campo del currículum en México tuvo avances significativos, de acuerdo al estado del conocimiento que publica el COMIE que va de 1992 a 2002, plantea que la década se caracteriza por el mayor número de reformas curriculares en todo el sistema educativo, frente a una sociedad creciente, y globalizada (Frida Díaz, 2005:64).

En el caso de la Educación Superior, los proyectos curriculares estuvieron circunscritos a las políticas educativas que surgieron en el contexto de la globalización de la economía, así como los tratados que emergían como fue el TLC con Canadá y E.U.A. Esto exigió que se entrará en una lógica internacional a través de diferentes mecanismos, como es el sometimiento a ciertos estándares internacionales referidas a la formación y el ejercicio profesional, la descentralización del sistema nacional. Las sugerencias y lineamientos en materia de política de los organismos internacionales, cobraron importancia, entre ellos, la UNESCO, FMI y Banco Mundial.

En el contexto nacional, también se deja sentir la influencia de organismos a nivel nacionales que evalúan la calidad de la reformas curriculares, entre ellos, los CIEES, el padrón CONACyT para posgrados, el CENEVAL para el caso de evaluaciones de ingreso y egreso y más recientemente el COPAES.

Es importante destacar que a través de los resultados de estos organismos se otorga financiamiento y certificación, en la medida en que la institución educativa demuestre los niveles de desempeño pedido. Sin embargo, Frida Díaz Barriga (2005:64) señala lo siguiente “aunque se han publicado diversos análisis críticos sobre los programas y organismos antes mencionados, no encontramos estudios que den cuenta de su repercusión en el campo del

currículum en términos de los cambios reales que están generando en el mismo y en sus actores”.

En los noventa el tema del desarrollo del currículum estuvo fuertemente vinculada en los foros académicos e institucionales con la posibilidad de generar modelos educativos y curriculares innovadores situacionales, es decir, apropiados a las necesidades y características de la institución educativa en cuestión.

En los *años noventa* se plantearon diversos *modelos curriculares*, entre ellos, la educación basada en competencias, currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, etc. Fue más una manifestación del pensamiento corporativo o empresarial que ganó gradualmente mucha presencia en la década de los ochenta. Esta visión prioriza las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de capital humano altamente competente y competitivo.

La innovación curricular que caracterizó a esta década, permite visualizar que no está en pro de la currículum universitario, Concepción Barrón (1997) señala que desde hace 20 años la universidad deja de satisfacer necesidades sociales, pues por un el gobierno a través de las políticas educativas demandan que las universidades sean altamente eficientes y respondan a la reconversión industrial, a l avance tecnológico y al contexto internacional, y por medio de ellas recibir financiamiento para su desarrollo, y por otro lado, responder a las necesidades sociales.

7.4.1 UNA MIRADA CUANTITATIVA DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS

La carrera de pedagogía en su interés de continuar con su proceso de Evaluación Curricular llevo a cabo un evento significativo, por lo tanto, se convoco nuevamente la participación de diversos sectores de la comunidad de pedagogía, como una actividad que el Comité de Carrera propuso en noviembre de 1990, en donde inicia la primera parte de este proceso que implica la etapa de evaluación.

Dentro de los trabajos propuestos y organizados por el Comité de Carrera de Pedagogía de la FES Aragón, se encuentra “Las Primeras Jornadas de Análisis, Evaluación y

Reestructuración del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía”, realizadas en febrero y marzo de 1991, conformando un espacio de intercambio académico donde se presentaron trabajos realizados por alumnos, profesores, egresados y especialistas que permitieron abrir la discusión y el análisis sobre temas centrales, que posibilitarían avanzar en los trabajos de evaluación.

El total de escritos que se presentaron en este evento fueron 91 ponencias, las cuales se distribuyen entre aquellas que tocan como principal temática: La práctica profesional del pedagogo (18.6%), le sigue estructura del plan de estudios (a través de sus diferentes áreas) corresponde al 13.1%; La formación que posibilita el curriculum 12.1%; la cotidianidad del curriculum 5.5%; origen y desarrollo de la pedagogía 5.5%; la relación entre la carrera de pedagogía y política educativa 5.5%; Práctica docente 4.4%; la formación en investigación 4.4%; propuestas que apuntan al Diseño Curricular 3.3%, espacio y servicios en apoyo al curriculum 3.3%; perfil profesional 3.3%; educación superior en la UNAM (2.2); Evaluación del curriculum (2.2%); Titulación (2.2%); relación currículum-sociedad (2.2%) conceptualización de servicio social, relación currículum-sociedad, proceso de enseñanza-aprendizaje cada una corresponde al 2.2% respectivamente; los temas que fueron abordados en menor medida, los idiomas en la carrera de pedagogía, la pedagogía como profesión, vínculo teoría-práctica, concepción de prácticas escolares, conceptualización del objeto de estudio, científicidad de la pedagogía, cuestiones de género, cada una corresponde al 1.2%.

Las tendencias que desde los eventos, se fueron configurando sobre la presencia de los estudiantes en el campo de lo curricular de la carrera de Pedagogía. Entre las más importantes se pueden señalar, las siguientes:

En la década de los noventa se redujo el número de eventos relacionados al currículum, sólo se organizó uno, quien convocó fue el Comité de Carrera con el propósito de recuperar la opinión de los diferentes actores del currículum a fin de iniciar el proceso de evaluación curricular. Aunado a eso, también se llevaron diversos trabajos de investigación para contribuir con el proyecto de Evaluación y Reestructuración del plan de estudios 1976, entre los que se mencionan son: análisis del desarrollo histórico de la Pedagogía en México: Marco Teórico, conceptual y metodológico (1990) y “La Formación que posibilita el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (desde una perspectiva de sus egresados” (1988).

En este evento, la presencia de los estudiantes no fue representativa pero sí significativa, en cuanto los docentes y especialistas del currículum tuvieron mayor

participación, que si bien no agota el universo amplio y abierto que este recorte representa, permite ubicar el decrecimiento de la participación de los mismos.

Los temas que fueron más significativos para los estudiantes: La práctica profesional del pedagogo (les preocupa que hace el pedagogo en el campo laboral), la práctica de los docentes (en la vinculación entre el conocimiento de carácter teórico y práctico), La estructura curricular del plan de estudios (la forma en cómo está organizado provoca una fragmentación de contenidos).

El aumento en el porcentaje de ponencias de docentes, el eje de análisis es la cotidianidad del currículum es abordado como tema que ocupa un lugar central ya que, mientras en 1991 de los 2 encuentros registrados se tuvo como finalidad clara el abordaje de problemas vinculados con la temática. Asimismo plantean elementos que del currículum vivo; sobre lo conceptual, construcciones conceptuales: sujetos y nuevos proyectos históricos.

Los eventos en los que las temáticas se pueden ubicar subordinamente se abren dos modalidades; aquellos en los que lo conceptual se articula con temas que ocupan, desde hace tiempo, un lugar importante en los intereses de los agentes relacionados con el campo educativo (investigación, formación, procesos de enseñanza-aprendizaje, currículum formal y cotidianidad del currículum).

Si bien es difícil ubicar las razones por las que estas modalidades ocuparon un lugar importante en el tipo de convocatoria y forma de organizar los eventos académicos de mayor presencia tuvieron durante el periodo que nos ocupa, podemos situar como hipótesis la relación que dichas modalidades tiene entre las expectativas con las que se convoca (reflexión y debates) el tipo de público que asistieron fueron principalmente profesores, estudiantes y responsables de la evaluación del plan de estudios.

Entre los temas que emergieron en la década de los noventa, aunque no con fuerza, se encuentran los trabajos sobre género, derechos humanos y cívicos, cultura.

La revisión exhaustiva de esta información nos permite ubicar la relación ente la modalidad de la convocatoria y la implicaciones que tiene en las condiciones en las que se producen los procesos de difusión, legitimación, formación socialización, significación e intercambio, así como el lugar que ocupa en espacios amplios y restringidos, aunque la modalidad no implique una asistencia muy amplia de agentes relacionados con el ámbito educativo.

7.5 CONTINUIDADES Y ESCENARIOS PARA EL NUEVO MILENIO

En el umbral del nuevo milenio, la educación superior en México se ha caracterizado por la continuidad de algunas políticas que se plantearon en la década de los noventa: el énfasis a la calidad y la excelencia, la pertinencia social, la eficacia y la eficiencia, competencia por recursos y prestigios, financiamiento como palanca para realización de cambios, cultura de responsabilidad y compromiso, y precisión del sentido y misión de las universidades. Además de tener que justificarse a partir de sus resultados y productos, a través de la denominada "rendición de cuentas", que sustenta los recursos financieros que le han sido asignados, bajo la perspectiva de mecanismos de evaluación y regulación que surgen de la modernización y lo que se conoce como Estado Evaluador⁹.

La educación superior se mueve en un nuevo escenario de competencia mundial, que se ubica en el marco de las nuevas tecnologías de comunicación e información, los diferentes tratados comerciales y la incorporación de los Organismos Internacionales, principalmente la UNESCO y el Banco Mundial. Motivo por el cual, la educación no puede entenderse fuera del contexto en el que se configura, ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla.

Es relevante señalar que la educación superior dentro del marco de las políticas educativas a nivel nacional e internacional responde a las nuevas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de la globalización. Escenario común a los países de América Latina, no obstante está generando nuevos fenómenos para la educación superior, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global, explosión de la información académica y del conocimiento avanzado; a las necesidades de investigación y desarrollo que enfrentan los países en su trayectoria de desarrollo; y a los consecuentes impactos que se producen por el restringido

⁹ Estado plantea mecanismos de evaluación a los que se encuentran sometidas las Instituciones de Educación Superior (IES) a través del rendimiento de cuenta, deviene e la década de los noventa, fue decisivo para que la educación superior concibiera a la evaluación como un instrumento por medio del cual una organización se autoanaliza en conexión con su entorno para identificar logros, pero también estados de cosas no deseados o problemáticos de acuerdo con los recursos y medios disponibles, estimular que la propia organización universitaria (o de otras Instituciones de Educación Superior IES) diseñe y ponga en marcha acciones que corrijan o al menos minimicen problemas detectados.

financiamiento de la educación superior, la cultura organizacional de las instituciones, la *internacionalización del conocimiento*, las nuevas relaciones del Estado y la educación, a través de los nuevos roles de fiscalización de la educación por medio de la rendición de cuentas.

Claudio Rama (2006:11) argumenta que las políticas de los externos como la disposición al estudio constituyen los contextos de una verdadera metamorfosis, de una nueva reforma que, con mayor o menor intensidad, están procesando y promoviendo las universidades, las sociedades y los gobiernos en todo el mundo y poniendo a los sistemas nacionales de educación en mayor sintonía e integración y cuyos ejes fundamentales están dados por la expansión, la nueva regulación nacional e internacional, las nuevas tecnologías de comunicación, las nuevas fronteras de la educación y los nuevos saberes.

El gran crecimiento del sistema de educación superior trajo graves problemas de calidad manifestándose en muy diversas órdenes. Desde hace dos sexenios, por lo menos, ha habido plena conciencia del fenómeno y se han instrumentado programas que, en el ámbito público, se reorientaron hacia la obtención del aseguramiento de la calidad en ese nivel educativo.

Las políticas del sistema de educación superior están encaminadas a aumentar los niveles de competitividad de los sistemas escolares lo que repercute directamente en la instalación de sistemas de planeación y evaluación institucionales, “exigiendo a las instituciones de educación superior que se transformen para alcanzar niveles de eficiencia ,calidad y competitividad, que les permita concursar por recursos alternos” (Romo, 2002) al presupuesto federal para fortalecer y consolidar sus programas institucionales.

Para atender esta problemática es fundamental que las instituciones evalúen sus programas académicos, la calidad de la planta académica, la infraestructura, los recursos humanos que forman, entre otros aspectos, a través de efectuar estudios que les permita conocer el impacto de su acción y al mismo tiempo identificar nuevas demandas formativas.

La educación en el ámbito superior pretende que los estudiantes adquieran, durante su proceso de formación, conocimientos que complementen sus habilidades y fomenten en ellos una actitud idónea para lograr incorporarse al campo profesional lo que ha hecho manifiesta la preocupación de buscar alternativas que coadyuven a superar las limitantes que se ven reflejadas en el proceso de formación y como consecuencia en el desempeño de sus profesionales en el campo laboral.

En cuanto al desarrollo del *campo curricular, la década dos mil*, se puede considerar como un momento que da continuidad a los diferentes modelos curriculares de innovación que se implementaron en los noventa. No obstante, el discurso de la globalización exige hoy al campo del currículum se planteen con carácter no sólo local o nacional sino también que se contemple el contexto de lo internacional, tal como ocurre en otros países (Pinar, 2003). Motivo por lo cual se habla de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento y de entrar en una dinámica de internacionalización.

En el contexto internacional se plantea que los enfoques curriculares posmodernos y pos-estructurales, y sobre todo tratan de recuperar los discursos desde los diferentes actores que lo viven, entre ellos, los docentes, las autoridades, los especialistas, en pocos casos a los estudiantes, asimismo se abren otras problemáticas que intenta abordar el currículum como son los problemas de género, valores, identidades, etc. (Díaz Barriga, Frida, 2002: 81)

El estado del conocimiento que presenta el COMIE durante la década que va de 1992 al 2002, plantea que la mayor producción respecto al currículum está relacionada con el Desarrollo de modelos o propuestas curriculares en educación superior (27%); le sigue el 25.8% (186) Currículo y formación profesional, y 21.5% (155) evaluación curricular, estas tres temáticas responden directamente a las exigencias *al cambio institucional*, pues tal como están estructuradas no responden a los nuevos escenarios políticos, económicos y demandas sociales, ni mucho menos al nuevo contexto internacional desde donde se pretende que opere el sistema educativo, con todos sus desafíos y oportunidades, como parte de un proceso de globalización que vive el mundo.

De acuerdo al Instituto Internacional para la Educación para América Latina (IELSAC, 2006), la globalización como contexto, exige modelos educativos que impliquen flexibilizarla y renovarla, así como la internacionalización que está promoviendo la movilidad estudiantil como parte constitutiva de las nuevas dinámicas de aprendizaje en la sociedad del saber, el establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior, la presión hacia nuevas pertenencias globales y locales y la vinculación de los ciclos y procesos educativos a escala global.

Otro fenómeno que exige el cambio de las estructuras de los modelos educativos, es el impacto de las nuevas tecnologías por su parte, está contribuyendo a la globalización de la educación, permitiendo acortar distancias, expandir la educación transfronteriza y las modalidades de educación en red y el generar la educación virtual, viabilizar nuevas prácticas pedagógicas de simulación, de autoaprendizaje y de praxis, y una educación no presencial, con el propósito de expandir la educación hacia los sectores más desfavorecidos, la precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a las sostenibilidad de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategias de sobrevivencia de los hogares (IELSAC, 2006).

Así la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que están impulsando la expansión de la educación superior en América Latina, se expresa en tanto a través de los niveles de competencia en los mercados laborales como de la disposición de los hogares a sacrificar sus rentas y tiempo para capacitarse. Esta creciente lógica de acción de las personas hacia una mayor propensión a estudiar como instrumento de defensa social, por un lado, dado que constituyen sectores sociales con menos capital cultural, reafirma los circuitos diferenciados de calidad de la educación, pero al tiempo también contribuyen al desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, la ampliación de las ofertas disciplinarias una mayor flexibilización de las estructuras curriculares y por sobre todo, un nuevo rol del Estado estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación.

Para cerrar con este apartado, es importante señalar que la educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales a fin de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a circunstancias propias; entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que probablemente se sustentará más en el autoempleo.

Para cerrar con este capítulo, es necesario mencionar aquellas temáticas que en los eventos académicos organizados por la carrera de pedagogía destacan en los tres momentos coyunturales del tratamiento de la problemática curricular:

a) Temáticas emergentes, consolidadas y en descenso

En 1982 se toma como eje central “la Problemática Curricular” que se induce a raíz de la implementación de la Tecnología Educativa, que fundamenta los planes de estudio en educación superior desde la década de los sesenta. La apertura de diversos espacios de discusión están orientadas a buscar modelos alternativos que recuperen el contexto mexicano.

En 1985 toman posición central las ponencias que abordan el tema de la formación profesional que exige el mercado y la sociedad. Una crítica que se plantea es el carácter necesariamente prescriptivo de la pedagogía, sobre los sujetos de la educación y el concepto formación era lo esencial en los estudios que presentaron en los eventos académicos. La exigencia no era solo en la docencia en educación superior, sino también era necesario que se incorporará en otros campos que apenas se abrían para el pedagogo, como es la capacitación, el diseño curricular, e incluso la investigación educativa); en descenso parecía estar los trabajos sobre autores y especialmente sobre clásicos de la pedagogía (Rousseau, Montessori, Freinet).

En 1990, los trabajos presentados planteaban problemas que apuntan a las formas como se analiza la construcción del conocimiento sobre lo educativo, conceptualizando como: el objeto de estudio de la pedagogía “la educación”, asimismo la construcción del conocimiento sobre lo educativo y destacando preguntas planteadas desde la epistemología (criterios y las condiciones de la producción de conocimiento). En el 2005 aunque aún se abordan estas cuestiones son pocos los estudios que se dedican a estos problemas.

En esta década, se plantearon discusiones, en torno al carácter científico o no de la pedagogía, que involucra la polémica contra la posición que no le reconoce ese carácter al conocimiento pedagógico y argumenta en torno a si sería o no requisito para su legitimidad el regirse por cánones científicos; inaugura el cuestionamiento sobre los criterios de científicidad y su pertinencia en el conocimiento pedagógico. En la década 1990 y 2002 hemos observado el desdibujamiento gradual de este problema.

Mientras que en 1990, los temas que aún sigue teniendo vigencia, esta relacionada con “La práctica profesional del pedagogo”, pero su tendencia se orienta más a su diversificación, con esa misma intensidad el tema sobre “La estructura del plan de estudios” relacionada con el curriculum vivido, con el propósito de dar cuenta de los problemas que implica un plan de estudios organizado en áreas y asignaturas, pues provoca una fragmentación del conocimiento.

El relativo a pedagogía versus ciencia(s) de la educación de manera excluyente, que situaba en 1990 la polémica entre quienes defienden las contribuciones disciplinarias como configuradoras del campo, quedando la pedagogía subsumida a una de ellas y, quienes en la posición contraria, aun reconociendo el valor constitutivo de los aportes disciplinarios, argumentan que las teorías educativas se articulan en la pedagogía, una posición extrema sostiene que ésta ha delimitado su propio objeto y que éste es exclusivo. Este problema también ha decrecido en atención aunque aún se encuentran escritos ya no tiene centralidad.

En el 2002, a través del evento denominado “Encuentra de Experiencia estudiantil” son nodales las temáticas que aluden a la forma en cómo los profesores y las autoridades interpretan y operan el nuevo plan de estudios, y las expectativas que tienen respecto a la formación que posibilita el mismo, pocos hablan de aspectos epistemológico, esto es, los docentes como sujetos del currículo, el sujeto del conocimiento y sujeto del aprendizaje, así mismo juega un papel central el objeto de estudio de la Pedagogía “formación”. En los trabajos sobre autor continúan presentes tanto los clásicos como los contemporáneos y especial mención merece el currículum oculto. Son emergentes las temáticas de género, valores cívicos, la interculturalidad, globalización.

CUARTO CAPÍTULO

*POSICIONAMIENTO DISCURSIVO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA
FRENTE AL CAMBIO CURRICULAR INSTITUIDO*

CAPÍTULO IV

POSICIONAMIENTO DISCURSIVO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA FRENTE AL CAMBIO CURRICULAR INSTITUIDO

8. APORÍAS DEL CURRÍCULUM INSTITUIDO E INSTITUYENTE

En ésta tercera parte, el propósito de este apartado es tratar de vislumbrar los significados explícitamente producidos y asumidos por los sujetos en formación –los estudiantes– frente al cambio curricular instituido en el 2002; asimismo, aproximarnos a aquellos otros de carácter *no explícito* que niegan a los primeros, pues a la vez que los posibilitan suponen una jugada diferente, cuyas apuestas operan desde la penumbra.

La preocupación se centra en el currículum como expresión de prácticas sociales en relación con la historia de la carrera y la concreción de una propuesta explícita de un plan, los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la *cultura institucional*, lo reciben, lo reflexionan y lo reelaboran, porque si bien es cierto, el currículum de acuerdo a Goodson (2003:39) “es producto de una construcción social, también puede ser objeto de deconstrucción y re-construcción que no es utópico”, con ello, se quiere decir que el currículum se puede desmitificar como algo que para muchos es permanente e inmutable, desde el punto de vista de lo instituido.

La intextualidad que nuestro trabajo aborda es *el currículum* en su proceso vivido, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; centrado en uno de los sujetos institucionales, los estudiantes, a partir de sus discursos escritos. Con ello, dar cuenta de la posición que presentan los estudiantes frente al cambio curricular 2002, por lo tanto, hace referencia a la configuración de significados compartidos que los estudiantes han elaborado, inducidos por su contexto y la interacciones entre los docentes y el plan de estudios.

Este capítulo contiene fragmentos extraídos de 34 documentos escritos por estudiantes de la carrera de pedagogía (que cursaron el plan de estudios 2002) preocupados por su

formación, motivo por el cual participaron en el “Primer Encuentro de Experiencias Curriculares”.

A pesar de que cada estudiante de la Licenciatura en pedagogía tiene una biografía académica que lo singulariza. Sin embargo, en todo este espectro de información se puede inferir experiencias comunes y compartidas, que los identifican.

Es importante, hacer notar que para dicho análisis partimos de la idea de que los participantes hacen un intento serio por expresar sus experiencias en torno al currículum vivido, porque tratan de dar un significado a lo que escriben, aunque a primera vista no siempre parezca así. Examinaremos brevemente a continuación las composiciones escritas por los estudiantes, así mismo, se dará cuenta de algunas experiencias que se han construido en torno al desarrollo curricular, para ello se planteó como pregunta central ¿Cuáles son los significados que construyen los estudiantes de pedagogía una vez implementado el nuevo plan de estudios?

8.1 INCERTIDUMBRES DEL CURRÍCULUM, UNA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo las aporías¹ no lo tomamos como problemas insalvables, sino como dilemas del currículum que pueden ser reflexionados. En ese sentido, da cuenta de cuatro planteamientos que viven y experimentan los estudiantes de pedagogía: incertidumbres del currículum desde una mirada estudiantil; institucionalización del objeto de estudio, la cultura docente frente al cambio curricular instituido y administración del currículum, una práctica burocratizada.

Por lo anterior, los escritos de los estudiantes expresan sentimientos que podrían ser más reveladores que los expresados en las primeras palabras de los estudiantes, Con todo, una vez que se nos reclama a pensar en los aspectos inspiradores de la labor docente, pronto nos asaltan interrogantes acerca de las facetas más difíciles por las que pasan los estudiante, que de alguna manera han sido ignoradas. Tras reflexionar unos instantes sobre, cuál puede ser el máximo alcance de la influencia de un docente, algo parecido a la fuerza de gravedad me impulsó a pensar en otras cuestiones ¿qué pasa con la influencia que ejercen los docentes sobre los alumnos que están ante su vista (Jackson, 1968:79)

Estas incertidumbres que construyen los estudiantes frente al currículum suelen ser muy inquietantes no sólo para el currículum, sino también para los docentes, por regla general, lo son mucho más que cualquiera duda sobre su influencia a largo plazo. No es fácil entenderlo.

Por lo tanto, el juicio de los docentes sobre su eficacia y el público sobre la eficacia de las escuelas se vinculan indisolublemente sobre la cuestión subyacente de qué extraen los alumnos de su experiencia escolar, así al final de cada día de clase. La incertidumbre

¹ Por aporía entendemos no sólo una lógica que incluye a los contrarios, sino hace referencia a una manifestación de la propia configuración de lo real. La aporía se puede considerar un problema que expresa, concretamente, la inquietud planteado por los estudiantes de pedagogía que pertenecen a las primeras generaciones del nuevo plan de estudios, inquietud que se convierte en problema y que podría ser recuperado y tomado en forma esencial en la reflexión de los primeros años de vida del nuevo plan.

acera de las respuestas a esa pregunta puede y suele ser una causa de genuina preocupación para los docentes y para el personal escolar en general. El mero hecho de imaginarlos nos está indicando algo digno de atención sobre la enseñanza, algo crucial para entender para comprender de esta actividad.

Al mismo tiempo parece razonable considerar por separado el caso de los docentes; aunque sólo sea porque los miembros de cada ocupación probablemente experimentan un estado de cosas de diferente manera, por lo que también es previsible que lo enfrenten en forma distinta.

Esta probabilidad nos lleva a considerar en detalle uno de los principales tipos de incertidumbre asociadas con la implementación del currículum: la incertidumbre relativa a la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de los alumnos. Esto no es de ningún modo, la única incertidumbre que enfrentan los estudiantes. Podríamos haber elegido otras igualmente evidentes, como se expresaran más adelante.

Por otra parte, dado que las circunstancias que colocan a los estudiantes y las características de quienes (viven y experimentan) la problemática varía mucho de un lugar a otro, lo que resulta desconcertante y problemático para los estudiantes puede no serlo para otros. Las principales causas de inquietud para los estudiantes de hoy, tal vez, no fueron advertidos y ni siquiera examinados por las de generaciones anteriores.

8.2 EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA UNA TAREA A INSTITUIR

Partiendo de la importancia, que “el *objeto de estudio de la pedagogía*” es para los estudiantes “la *formación*”, en ésta sección se analizaron los procedimientos discursivos por los que se institucionaliza el objeto de la pedagogía y su relación con la evidencia, esto es, la forma cómo lo plantean y lo re-significan los estudiantes, por lo tanto, el discurso adquiere relevancia.

Los estudiantes que se están formando con el plan de estudios 2002, asumen que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación frente a la educación, por lo tanto, es pertinente preguntar *¿Cómo el objeto de estudio se ha institucionalizado? ¿Cuál ha sido su proceso? Y ¿Cuáles han sido los mecanismos de control?*, es decir, aquellos dispositivos adicionales cuando los procesos institucionalizados no llegan a cumplirse cabalmente.

Es importante, reconocer en primera instancia los procesos de institucionalización por los que ha pasado el objeto de estudio de la pedagogía, para después comprender como los sujetos lo re-significan en sus prácticas. Berger y Luckmann (2001:76), sostienen que los procesos de habituación anteceden a toda institucionalización; pero *¿cómo pasa de un proceso a otro?* Las tipificaciones es un punto de partida, se refirieren a las acciones recíprocas que se construyen en el curso de una historia compartida; no se crean en un instante, siempre tienen una historia por la cual son productos, por lo tanto, es relevante comprender el proceso histórico por los que ha transitado.

La interacción entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, directivos y estudiantes, se *producen tipificaciones*, que son acuerdos o negociaciones que se realizan con suma rapidez, esto es, se tipifican en primera instancia los motivos más recurrentes, como se expresa a continuación:

Para empezar a escribir sobre cómo vivimos el plan de estudios de pedagogía, es necesario hablar un poco del plan de estudios de pedagogía que se implemento en el año 2002, por una apuesta por recuperar la formación como objeto de estudio de la pedagogía, revisando el plan de estudios de pedagogía encontramos que la concepción de la palabra formación en su concepción de capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la comprensión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto del objeto y el sujeto (psal5s007).

En el curso de su interacción, estas tipificaciones se expresan en pautas específicas de comportamiento; o sea, que los estudiantes y los docentes empezaron a desempeñar roles. La posibilidad de asumir el rol de otro, surgirá con respecto a las mismas acciones realizadas por ambos. Vale decir, que los estudiantes se apropiaron interiormente de los roles reiterados y difundidos por parte del plan de estudios y de los docentes, los toman como modelo para el desempeño de los suyos propios. De esta manera, surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente que cada uno habitualizará en a través de los roles. Algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común. Esto de alguna manera permitirá que sea parte de la vida cotidiana, significando así que los individuos están construyendo un trasfondo que les servirá para estabilizar sus acciones separadas y su interacción.

El mundo institucional como lo denominan Berger y Luckmann (1991:80) condicionado por el plan de estudios y por quienes lo diseñaron, ahora se trasmite a otros actores como son los estudiantes de las próximas generaciones. No obstante, este proceso de institucionalización se perfecciona día con día a través de los discursos y las prácticas de los actores. Las formaciones que hasta este momento construyeron algunos individuos (especialistas) se convierten ahora en instituciones históricas. Esto significa que, las instituciones se podrían cristalizar, porque se experimentan como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo.

Veamos las opiniones vertidas por cinco estudiantes de pedagogía del nuevo plan de estudios 2002:

Ante las necesidades ya presentadas se comienza a pensar a la pedagogía como un espacio de acción mucho más amplio en cuyos ámbitos no sólo se apostará por la educación como medio redentor del hombre sino que ahora lo pedagógico estará visto desde la formación (LPB y GRC 8s001)

La pedagogía ya no se reduce a la educación formal o informal, también tiene que ir hacia lugares de construcción de sus propios conocimientos y campos de intervención. Se desprende la necesidad de ir hacia la formación como objeto de estudio de la pedagogía, ya que es desde la perspectiva de la formación donde podemos ir más allá de la capacitación para el trabajo y los meros enfoques positivistas (a los que los defensores de las llamadas ciencias de la educación nos quieren reducir). Con Formación, podemos acercarnos a la "concepción de mundo y vida" (Hoyos, 2002:47) Es decir, con un objeto de estudio como la formación, pretendemos tocar fibras humanas que antes se ignoraban por completo, se pretende formar en el sujeto la conciencia de su propia perfectibilidad, para que éste busque alcanzarla. Se busca una formación, en palabras de Freire, para la emancipación, no sólo de los grupos que ejercen presión sobre el sujeto, se pretende liberarlo incluso de la jaula que él mismo se ha construido, para que reconozca la gama completa de opciones que posee (GHC, SGS, CMA8s002).

De acuerdo a los planteamientos de Berger y Luckmann (1991) sobre la legitimación del objeto de estudio de la pedagogía, el discurso se puede alterar en el proceso de transmisión a la nueva generación, debido a que, el mundo que les han transmitido tanto el plan de estudios como los docentes, aún resulta claroscuro para los estudiantes; puesto que, no participaron en su discusión, se les presenta como una realidad dada que, al igual que la naturaleza es opaca al menos en algunas partes. Sin embargo, para eso están las instituciones, que se presentan persistentes en su realidad, quiéranlo o no; debido a que no se puede hacer desaparecer a voluntad. Para ello, ejercen un poder de coacción sobre los estudiantes, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes.

.....con lo del nuevo plan de estudios y las discusiones que se tenían y que se tienen respecto al objeto de estudio de la pedagogía, muchos profesores nos causan confusión debido a que ellos mismos están confundidos y prefieren dar la clase y contenidos que ellos se les hacen interesantes pero que en ocasiones no tienen nada que ver con el contenido que ellos se les hacen interesantes pero en ocasiones no tienen nada que ver con el contenido de las otras asignaturas y esos es un problema porque se supone que los contenidos de las materias deben estar articulados unos con otros y hacer así el aprendizaje más integral . (glf5s031)

..... no puedo decir con certeza si este es mejor plan de estudios que el pasado o viceversa, ya que al anterior no lo viví, pero de algo de lo que si estoy segura es que muchos de nosotros a estas alturas todavía no tenemos nuestra propia construcción de lo que es realmente Pedagogía, que muchos hasta el momento no conocemos el campo laboral del pedagogo (Jgp5s012).

Para internalizar el mundo social requiere legitimación, o sea, modos con que poder “explicarse” y justificarse. Esto no es porque parezca menos real, sino porque la realidad del mundo social adquiere mayor masividad en el curso de su transmisión. Esta realidad; empero, es histórica y la nueva generación legitima al objeto de estudio como tradición más que como recuerdo biográfico.

Los estudiantes se encuentran en una situación distinta a la de los profesores, en cuanto asumir el objeto de estudio de la pedagogía. El conocimiento que tienen de la historia institucional es de oídas, el significado original de la institución les resulta inaccesible por la memoria. Por lo tanto, se vuelve necesario explicarles dicho significado mediante diversas fórmulas de legitimación, que deberán ser coherentes y amplias en términos del orden institucional, con ello, se pretende llevar por convicción a las nuevas generaciones. Las nuevas generaciones plantean un problema de acatamiento y socialización. Dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones.

Lo que se pretende con el objeto de estudio de pedagogía, es tratar en primera instancia de convencer a las nuevas generaciones a través del plan de estudios, asimismo de presentar algunas justificaciones del porque cambiar el currículum, y más aún el objeto de estudio, esto se ejemplifica de la siguiente manera: el plan de estudios es demasiado práctico, hace falta teorías que sustenten el objeto de estudio (Plan De Estudios de Pedagogía 2002, Tomo I: 36-38).

La propuesta que utilizaron los expertos para fundamentar la Licenciatura, fue a través del concepto "formación", tomando como base un conjunto de fundamentos filosóficos y teóricos generales que la permean en sus diversos niveles de concreción ((Plan De Estudios de Pedagogía 2002, Tomo I: 38).

.....el objeto de estudio de lo pedagógico se convierte en el análisis de la FORMACIÓN del sujeto en la praxis social, y en el reconocimiento de las múltiples mediaciones que de ella participan, las de la interacción, las del lenguaje y las educativas especialmente. La mediación educativa es pedagógica, porque se constituye como una "...acción unitaria y múltiple. Unitaria porque existe una base común, hay sentimientos, ideas y prácticas que se deben inculcar a todos. Múltiple, porque hay también formas de educación como elementos de la sociedad, esto esboza la complejidad de los problemas educativos".

En la presente propuesta se asume a la formación en un amplio sentido, y en relación con todos los niveles en los cuales se constituya como problemática pedagógica, como objeto de estudio de la pedagogía y de la praxis educativa y como ámbito de intervención pedagógica. Sin embargo, como ya se afirmó líneas atrás, es posible considerar a la pedagogía como un campo de conocimiento en continuo proceso de construcción de totalidades, que, por consiguiente, se nutre de campos muy diversos de conocimiento, mismos que le imprimen un carácter transdisciplinario y abierto

Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden social.

Cuando entre a esta escuela si sabia que tenia un plan de nuevo, aunque no sabia bien que significaba eso o en que me afectaba, solo sabia que debería ser mejor que el pasado, por eso lo cambiaron ¿no? (rle5s012).

La verdad no sé si el plan de estudios es mejor que el anterior ya que no lo conozco bien, pero tengo entendido que era más práctico, aunque considero que está bien el nuevo plan de estudios, manejamos mucha teoría creo que hace falta más práctica, ya que con la Teoría no podríamos solucionar muchos problemas que encontramos en la práctica profesional. (dme5s004)

A pesar de ser la segunda generación considero que aún existen muchas carencias del tipo de acoplamiento y estabilidad en los docentes y los programas (lida5s016)

Me han llegado ciertas cuestiones dada la experiencia relatada anteriormente acerca del profesor que solo cambió el nombre de la asignatura ¿cómo estamos viendo lo mismo en el nuevo plan que en el anterior? ¿No se dieron las suficientes modificación es de manera convincente para que los demás la aceptemos? ¿qué está pasando con este plan? (lida5s016)

Una vez que el objeto de estudio de la pedagogía se institucionaliza a través del plan de estudios, se emplea la función de la legitimación que consiste en lograr que las objetivaciones de primer orden ya institucionalizados lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles. (Berger y Luckmann, 2001:120-121). En primer lugar, el orden institucional tiene sentido, concurrentemente para los participantes, en este caso para los estudiantes en diferentes procesos institucionales. La plausibilidad se refiere al reconocimiento subjetivo de un sentido general "detrás" de los motivos situacionalmente predominante, solo parcialmente institucionalizados, tanto propios como ajenos, es decir, se trata de explicar y justificar la relación entre pedagogía y formación.

Cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación, o sea no basta con que el objeto de estudio este plasmado en el plan de estudios, sino que es necesario pasar a otro momento que explique y justifique, a esto se le llama "legitimación del objeto". A fin de restaurarla, y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse explicaciones y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional, adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos por lo tanto, la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. La legitimación no sólo indica por qué deben realizar una acción y no otra; también indica por qué las cosas son lo que son. En otras palabras, el conocimiento precede a los valores en la legitimación de las instituciones.

....el proceso de formación, este término es nodal en la mayoría de las unidades de conocimiento, aunque todavía pernea la idea de la Educación como Eje, pues los mismos objetivos limitan la acción pedagógica (haciendo sólo referencia a los términos explícitos que se manejan, sin tomar en cuenta la libertad de cada estudiante para decidir hacia donde se dirigirá su futuro profesional. (avn5s022)

..... ¿estarán los profesores preparados para el nuevo plan?, ¿es lo mismo impartir en este plan que en el anterior?, hay maestros que aún siguen haciendo los mismos exámenes que hacían en el pasado plan, reparten los mismos programas y la misma bibliografía, si se formo un nuevo plan de estudio es porque el otro tenía déficit y había que reestablecer algunos enfoques pedagógicos, no construyendo nuevos pero si reorganizando los contenidos (mfpm5s023)

Es importante destacar, que el objeto de estudio de la pedagogía (la formación) se legitimó a través del nuevo plan de estudio, porque estaba latente; debido a que, años

atrás un grupo de docentes ya lo hacían presente en su discurso, aunque estaba muy débil, sólo tomo fuerza a través de la formalización con el currículum formal.

Berger y Luckmann (2001:122-123) plantean 4 niveles por el cual se puede legitimar normativa y cognoscitiva algún conocimiento, el primer nivel la denominan *la legitimación incipiente* que aparece tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana. A éste nivel corresponde todas las afirmaciones tradicionales, es un supuesto pre-teórico, pero constituye el fundamento de conocimiento auto-evidente sobre el que deben alcanzar si han de llegar a incorporarse a una tradición.

Un aspecto que me confundió un poco cuando entre a la carrera fue el hecho de que nos digieran que el plan de estudios era nuevo y apenas la generación anterior a nosotros lo llevaba y que nosotros éramos la segunda, pues no se si medio gusto de entrar a un plan que ni siquiera era nueva era porque de alguna manera se buscaba adaptar a la carrera a las situaciones de la actualidad, pues con el progreso de la sociedad también se dan los cambios en los sistemas educativos, pero por otra parte me daba miedo, pues como el plan es nuevo no sabemos las limitaciones y los alcances que a la hora de la práctica puede llegar a tener. (glf5s031)

Poco a poco al inmiscuirse en la carrera me di cuenta de las cosas que estaban pasando aunque inicié un poco temerosa porque no sabía lo que esperaba, estaba entusiasmada por estar en la universidad y ocupar un lugar que desgraciadamente que muchos otros no pueden tener, aunque con el paso del tiempo cursando las unidades de conocimiento correspondientes me di cuenta que no todo era color de rosa y que había algunas cosas que no me gustaban y otras que me impulsaban a seguir adelante. (glf5s031)

El Segundo nivel de legitimación contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria, aquí se hallan diversos esquemas explicativos que se refieren a grupos de significados objetivos. Estos esquemas son sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas.

El plan de estudios 2002 de la carrera de pedagogía expresa claramente el segundo nivel de legitimación que plantean Berger y Luckmann (1991), debido a que, en lo formal fundamentan teóricamente desde la filosofía al objeto de estudio; asimismo, toman a la formación como eje para organizar los contenidos curriculares.

La propuesta curricular que aquí se presenta, tal como ha sido señalado en el apartado anterior, encuentra sus fundamentos en una concepción procesal y flexible del currículum, que toma como centro de su estructuración a la Formación como objeto pedagógico (Plan de estudios 2002, tomo I. ENEP-Aragón. P. 24)

La formación, es un término nodal en la mayoría de las unidades de conocimiento, aunque todavía perne la idea de la Educación como Eje, pues los mismos objetivos limitan la acción pedagógica (haciendo sólo referencia a los términos explícitos que se manejan, sin tomar en cuenta la libertad de cada estudiante para decidir hacia donde se dirigirá su futuro profesional. (avnn5s022)

El *tercer nivel de legitimación* contiene teorías explícitas por las que un sector institucional *se legitima* en términos de un *cuerpo de conocimiento diferenciado*. En razón de su complejidad y diferenciación, suelen encomendarse al personal especializado que las transmite mediante procedimientos formalizados de iniciación.

Es pertinente reconocer, que en este nivel de legitimación puede explicar la situación relacionado al objeto de estudio de pedagogía que vive un proceso de transición del objeto de estudio, de educación pasa a ser la formación; por lo tanto, quienes son los designados a legitimar el conocimiento es ese grupo de docentes que diseñaron el plan de estudios 2002. Esto se puede evidencia, en cuanto a la distribución del conocimiento en el plan de estudios, pues de acuerdo a la organización curricular las unidades de conocimiento que se cursan en los primeros semestres están designada para abordar el objeto de estudios, con ello, inician a los estudiantes a caracterizar y conocer a la pedagogía, así como, la relación entre pedagogía y formación. Asimismo, los profesores que imparten clases en los primeros semestres, son quienes diseñaron el plan de estudios,

Otro elemento, que permite legitimar el conocimiento es el desarrollo de teorías legitimadoras especializadas, como es el caso de la Teoría Pedagógica y su administración a cargo de legitimadores con dedicación exclusiva; la legitimación comienza a trascender la aplicación pragmática, y a convertirse en teoría. Con esto, la esfera de legitimaciones va alcanzando un grado de autonomía y, eventualmente, puede generar sus propios procesos institucionales.

Por último, *los universos simbólicos, que de acuerdo con Berger y Luckmann (1991), constituye el cuarto nivel de legitimación*, son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. Son procesos de significación que se refieren a realidades que son las experiencias cotidianas. Éste nivel, se relaciona con el nivel más amplio de legitimación, trasciende de una vez por todas, las esferas de la aplicación pragmática. Se produce la legitimación por medio de totalidades simbólicas que no pueden experimentarse en la vida cotidiana, lo que se podría llamar experiencia teórica. Éste nivel se caracteriza por alcanzar su

integración significativa. Con ello, es posible alcanzar un grado de integración de las áreas particulares de significado y distintos procesos de comportamiento institucionalizado.

En el trabajo empírico se observa que el objeto de estudio es un significado compartido, pues aparece con frecuencia en el discurso de los estudiantes, aún en los casos en los que el docente dirige el proceso, son mayores. En los escritos resulta de mucho interés analizar la jerarquía que le adjudican los estudiantes, pues, en ella se manifiesta la interpretación que se tiene de la pedagogía como disciplina y profesión, y el tipo de construcción conceptual que los estudiantes plasman en sus documentos.

Este tipo de análisis se muestra en los siguientes extractos:

Ante las necesidades ya presentadas se comienza a pensar a la pedagogía como un espacio de acción mucho más amplio en cuyos ámbitos no sólo se apostará por la educación como medio redentor del hombre sino que ahora lo pedagógico estará visto desde la formación (LPB y GRC001).

La pedagogía ya no se reduce a la educación formal o informal, también tiene que ir hacia lugares de construcción de sus propios conocimientos y campos de intervención. Se desprende la necesidad de ir hacia la formación como objeto de estudio de la pedagogía, ya que es desde la perspectiva de la formación donde podemos ir más allá de la capacitación para el trabajo y los meros enfoques positivistas (a los que los defensores de las llamadas ciencias de la educación nos quieren reducir). Con Formación, podemos acercarnos a la "concepción de mundo y vida" (Hoyos, 2002:47) Es decir, con un objeto de estudio como la formación, pretendemos tocar fibras humanas que antes se ignoraban por completo, se pretende formar en el sujeto la conciencia de su propia perfectibilidad, para que éste busque alcanzarla. Se busca una formación, en palabras de Freire, para la emancipación, no sólo de los grupos que ejercen presión sobre el sujeto, se pretende liberarlo incluso de la jaula que él mismo se ha construido, para que reconozca la gama completa de opciones que posee (GHC, SGS, CMA002).

En estos extractos, se puede visualizar que los estudiantes asumen que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación; no obstante, se margina y se critica a la educación desde posiciones positivistas. Por lo tanto, el plan de estudios lejos de discutir el objeto de estudio de la pedagogía, la someten, aparece como un significado que se elabora en las interacciones con los docentes y los otros compañeros, en ocasiones se contraponen puntos de vista de lo que es el objeto de estudio. El plan de estudios y la forma en cómo los docentes interpretan el objeto de estudio, no es suficiente para que los estudiantes discutan o debatan.

Es importante mencionar que el plan de estudios no es la única fuente legítima de conocimiento, sino también el docente lo establece en el aula. También aparecen formas alternativas de legitimar el conocimiento como son: la descalificación como forma de validez de una explicación frente a un hecho de difícil acceso; la opinión mayoritaria; la autoridad de los docentes quienes construyeron el plan de estudios, es decir, los que saben más; el razonamiento (la argumentación lógica) y el consenso en el grupo. Los estudiantes parecen sustentar su versión del discurso teniendo como referencia el plan de estudios formal, esto es, en lo que sería el consenso científico en el aula o en la fuente legitimada del conocimiento escrito. Todas estas formas se debaten con lo que se considera “la evidencia” en lo que es el proceso de construcción del objeto de estudio.

Para los estudiantes los criterios de verdad del objeto de estudio y fuentes legítimas de conocimiento son los docentes, los especialistas (docentes que construyeron el plan de estudios) y el mismo documento. Aunque existen estudiantes que cuestionan este conocimiento como a continuación se señala:

La falta de coherencia en la fundamentación de la formación como objeto de estudio de la Pedagogía, se nota principalmente en el discurso que formula el plan de estudios ya que, se hace una revisión histórica del concepto formación en donde se tocan autores como Durkheim, Hegel, Gadamer, Honoré, Ferry, Hoyos y Aviña. Sin embargo, a pesar de que se dan varias definiciones del concepto dentro del mismo discurso no se maneja claramente la articulación entre las diferentes disciplinas que atañen a lo pedagógico y que deberían desembocar en lo formativo ya que todas estas disciplinas aterrizan en el campo de lo educativo, por ejemplo las unidades de conocimiento llamadas teorías sociológicas y educación, teorías psicológicas y educación, seminario de derechos humanos y educación, enfoques socioeducativos en A. L., filosofía de la educación por mencionar algunas, enfocan sus contenidos a lo educativo sin articularlo o hallar las aportaciones de dichos conocimientos al terreno de la formación lo que provoca un reduccionismo en la visión del pedagogo que cursa estas unidades de conocimiento pues aunque lo educativo es visto como una mediación de lo formativo, no constituye su totalidad. (LPB y GRC).

Este párrafo denota que tanto existen estudiantes que están de acuerdo con el objeto de estudio de la pedagogía “la Formación”, también hay quienes cuestionan este conocimiento por falta de argumentos sólidos del plan de estudios, pero además debaten y reflexionan por qué el objeto de estudio debe ser tratado desde una sola tradición como es la Filosofía desde la Tradición Alemana.

Aunque no por saber cuales son las cosas que abarca la pedagogía no tengo un concepto claro de lo que es, pues al principio de la carrera en los diferentes discursos que se manejan nos dicen que la pedagogía está en construcción, pero realmente no nos dicen que es, lo único que se nos menciona es que nosotros mismos nos debemos formar un criterio de lo que la pedagogía es, en base a los conocimientos que nos dan los profesores. (glf5s031)

Resulta de gran interés comprender que estos discursos que en el aula se utilizan para validar el conocimiento como verdadero, tienen grandes similitudes con los mecanismos que la ciencia utiliza para legitimar el conocimiento: la analogía, la argumentación, la descalificación, el juicio de expertos (citado por Candela, 1990:37).

De acuerdo con estas opiniones, se enfatiza a la formación como objeto de estudio de la pedagogía; sin embargo, no se discute el fenómeno de la educación, ni tampoco si existe o no relación con formación. Los imaginarios que construyen los estudiantes en torno a la pedagogía es más desde una perspectiva filosófica como lo fundamenta el plan de estudio en su aspecto formal.

Por otro lado, la formación de los docentes perdura como un sedimento de significados en cada uno de los estudiantes, porque de alguna forma permite asimilar un saber, pero también la concepción sobre ese saber. Debido a que los estudiantes se forman en contacto con los otros, tanto de sus profesores como de sus compañeros, y en ese proceso se asimila saberes, imágenes y códigos (Piña, 1998:180).

Por lo tanto, el saber se reproduce diariamente, porque son los mismos actores los que asumen su identidad de acuerdo con el origen de su formación. Se debe considerar que en la vida cotidiana se construyen imágenes que consolidan lo propio y separan lo ajeno. Las interpretaciones que los actores realizan del entorno, no significa que sean las correctas. Son verdaderas desde su perspectiva; pero, para una interpretación de segundo grado, es una interpretación que realizan los actores, es menester confrontarlas con otras actuaciones.

Si suponemos que el actor no tiene plena conciencia de su situación particular, sino que en su vida cotidiana apela constantemente a imágenes que consolidan lo similar y excluyen lo opuesto, entonces, en el proceso de construcción de la identidad académica, se toman diversas imágenes como válidas, y éstas pueden perdurar, porque es imposible que se les confronte. Estas imágenes se convierten en esquemas rígidos, difíciles de cuestionar, porque se les emplea en las diversas actuaciones diarias.

Para empezar a escribir sobre cómo vivimos el plan de estudios de pedagogía, es necesario hablar un poco del plan de estudios de pedagogía que se implementó en el año 2002, por una apuesta por recuperar la formación como objeto de estudio de la pedagogía, revisando el plan de estudios de pedagogía encontramos que la concepción de la palabra formación en su concepción de capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la comprensión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto del objeto y el sujeto

Bourdieu citando a Erwin Panofsky (1967:26) señala que la explicación en apariencia ingenua y, sin duda, la más fuerte es más fácil de compartir, pues las obras humanas (y del mismo modo las conductas y los pensamientos) encuentran su principio en la institución escolar, investida de la función de transmitir conscientemente (pero por otra parte inconscientemente), o más bien producir individuos dotados de ese sistema de esquemas inconscientes que constituye su cultura. Esto nos invita a pensar, que el objeto de estudio de la pedagogía al ser parte del conocimiento cotidiano ya no es cuestionado o discutido, pues se interioriza como parte del contenido que se debe aprender.

Asimismo la escuela modifica e incorpora como parte del contenido y el espíritu de la cultura que transmite y, sobre todo, que tiene por función transformar la herencia colectiva en un inconsciente individual y común, es decir, ligar el objeto de estudio de la pedagogía con las prácticas de la escuela, a fin de ser parte de la cotidianidad del currículum.

De acuerdo con Bourdieu (1967:28), el conocimiento que se legitima no sólo se trabaja desde lo explícito del plan de estudio, sino que también se tiene que trabajar desde la conciencia de los sujetos, es decir, “la escuela impone cultura transmitida, que debe la mayoría del tiempo casi tanto a la rutina como a las necesidades pedagógicas, tiende a imponerse como necesario a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese orden; organizando un camino reglamentado a través de las obras de cultura. De acuerdo a los principios que fundamentan esta jerarquía”.

El plan de estudio como referente simbólico, lo mismo que las prácticas que promueven los docentes y autoridades están encargada de comunicar los principios de organización del conocimiento, para transmitir esta forma de asumir las formas de pensamiento llamado cultura, debe someter a la cultura que transmite a una programación capaz de facilitar la

transmisión metódica, cada vez que la literatura aparece como materia escolar. Por ejemplo, los sofistas de la Edad Media, ve aparecer su preocupación por clasificar, en la mayoría de los casos por géneros y autor, y también de establecer jerarquías, por distinguir en la masa de obras de los clásicos dignos de ser conservados por la transmisión escolar.

La escuela a través del plan de estudios se encarga de comunicar el conocimiento que los estudiantes debe adquirir; asimismo, lo organiza para cumplir con esa función. Bourdieu (1967) señala que para transmitir la cultura, debe someterla a una programación capaz de facilitar la transmisión metódica, cada vez que la literatura aparece como materia escolar. Por ejemplo, Para el caso de la carrera de pedagogía, la perspectiva de abordar el objeto de estudio "formación" desde la tradición alemana y no desde otras miradas o escuelas. A fin de seleccionar los clásicos de ser conservados y transmitidos en las aulas. Esto no permite que el alumno pueda hacer otras lecturas, porque el conocimiento está determinado y organizado.

Cada formación escolar tiende de manera natural a encerrarse en un universo autónomo y autárquico, por ello, todo acto de transmisión cultural implica necesariamente la afirmación del valor de la cultura transmitida (y correlativamente la desvalorización velada o abierta de otras culturas posibles).

8.3 LA CULTURA DOCENTE FRENTE AL CAMBIO CURRICULAR INSTITUIDO. UNA MIRADA ESTUDIANTIL

Los resultados del análisis de las producciones que realizaron los estudiantes, están ligados a la experiencia colectiva y a los valores de grupo, que expresan dimensiones culturales, sociales e ideológicas, y los otros ligados a la práctica social de los docentes.

En el análisis del discurso de los estudiantes respecto a la categoría cultura docente, los elementos se centran más en aquellos que conducen al comportamiento de los profesores, en cuanto a que, hace falta una cultura del cambio, y los menos, son de tipo normativo, es decir, aquellos que constituyen ideales y valores abstractos respecto a cada una de ellas, en otras palabras, sobre el deber ser de los actores implicados.

Con lo anterior, se observa que si bien es posible encontrar elementos que se valoran como significativos, tales como: resistencia, indiferencia, se aprecian en mayor medida los que se refieren a los medios instrumentales para la consecución de cada una de ellas, es decir, la tarea y comportamiento que dirigen su quehacer. Por lo tanto, las imágenes que tienen los estudiantes respecto al comportamiento de los docentes sobre estos objetos que son significativos, están fuertemente ancladas a la prescripción de sus acciones y se conciben en mayor medida porque su funcionalidad está en el hacer y ser docente.

Los estudiantes consideran que la práctica de los docentes es un punto central a considerar, a partir de las significaciones que han construido en torno al fenómeno de cómo los docentes cambian o no sus prácticas frente algo instituido, o simplemente resisten.² Dónde está la esencia del cambio, cómo está afectando a los profesores y el contexto en el que surge.

Andando por los pasillos de los edificios destinando a albergar a los grupos de la carrera de pedagogía, es del común en las pláticas de los estudiantes, hablar de los maestros. Es algo que nos llama mucho la atención, ya sea porque los admiramos, porque nos han proporcionado dificultades en los procesos académicos, porque nos caen bien, porque no

² Reflexionar sobre la palabra *cambio*, invita a develar su lógica como fenómeno que se produce por la constante interacción entre los sujetos. En el contexto de la FES Aragón, en su plan de estudios que aún se gestiona con los mismos profesores del plan de estudios anterior, así como con los mismos espacios, la poca o nula tecnología, es imprescindible.

los soportamos, porque nos intrigan y queremos saber más de ellos... en fin hablamos de ellos (si, de ustedes) porque convivimos y nos afecta (chma5s030).

También, aunque no quieran pensar en ello, los evaluamos y comparamos. Cuestionamos o validamos sus maneras de conducirse en el grupo. Observamos todo lo que dicen, de ello lo que hacen y lo que no hacen. Somos tan duros como con nosotros mismos. (chma5s030).

La intención de este apartado, es propiamente analizar desde la mirada de los estudiantes la actitud del docente frente al cambio instituido y la posición que toman. Esta preocupación, se acentúa sobre múltiples factores de negociación de significados en donde están presentes y atravesadas las historias de los maestros en la institución y/o con relación a su tarea como docentes.

La práctica de los docentes puede ser considerada una incertidumbre para los estudiantes, esto no quiere decir, que duden de su experiencia como docentes, sino más bien, cuestionan la falta de apropiación del nuevo plan de estudios, como se expresa en el siguiente extracto:

.....¿Estarán los profesores preparados para el nuevo plan?, ¿es lo mismo impartir en este plan que en el anterior?, Hay maestros que aún siguen haciendo los mismos exámenes que hacían en el pasado plan, imparten los mismos programas y la misma bibliografía, si se formó un nuevo plan de estudio es porque el otro tenía déficit y había que restablecer algunos enfoques pedagógicos, no construyendo nuevos pero si reorganizando los contenidos (mfpm5s023).

Este párrafo manifiesta incertidumbres que crean insatisfacciones y frustraciones que provocan las acciones de los profesores hacia los estudiantes, se devela que frente a un cambio curricular, las prácticas de los docentes siguen siendo las mismas que años atrás se venían realizando por tradición o por costumbre; por lo tanto, se preguntan ¿dónde está el cambio? ¿con la nueva propuesta curricular, ha cambiado también la práctica de los docentes y la enseñanza en los últimos años? ¿por qué no quieren cambiar en realidad los profesores? ¿qué les impulsa o inspira ante todo para cambiar o para no hacerlo? ¿cuál es el papel que desempeña la cultura de los docentes en el cambio curricular?

Acerca de las respuestas a esas preguntas, puede y suele ser una causa el mero hecho que sea fácil imaginarlos nos está indicando algo digno de atención sobre la práctica que construyen los docentes, pues el cambio como lo menciona Hargreaves (1995: 30) no es sólo en lo estructural, sino en la vida cotidiana, en cuanto, el rol del profesor se amplía

para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando responsables de su implementación una sensación de sobrecarga, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empieza a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos que ocupen su lugar, los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante a medida de que las certezas científicas pierden credibilidad, pero esta crítica no sólo es por parte de los pares o administrativos, sino también por parte de los estudiantes, quienes tienen una concepción sobre el deber ser de los docentes frente al cambio curricular.

Por lo tanto, el cambio es primordial en la práctica docente; sin embargo, implican también tres campos fundamentales en los que el cambio ejerce impacto sobre el carácter y la organización de la enseñanza: el trabajo, el tiempo y la cultura.

El trabajo de los docentes después de un cambio curricular va más allá del aula, se han hecho más complejos, numerosos y significativos. Para muchos maestros el trabajo en el aula significa ahora mucho más que dar clases únicamente dos horas estructuradas o conversaciones esporádicas. Los contactos con los estudiantes van más allá de las tradiciones y superficialidades interacción docente-alumnos, incluyendo consultas más regulares.

Hargreaves (1995) pone de manifiesto que el cambio tiene un proceso, no está dado, porque cada institución tiene su nivel de madurez, a través de sus prácticas y procedimientos, las reglas y las relaciones, los mecanismos psicológicos y sociológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido que llevan a que prospere o fracase.

En la desbandada política de implantar la reforma, se ha prescindido de la participación de los docentes, se ha pasado por alto sus voces y se ha desestimado sus preocupaciones. El cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito o reconocimiento a los maestros en relación con su capacidad para distinguir entre lo que puede cambiarse razonablemente y lo que no puede cambiarse.

Por otra parte, dado que las circunstancias que colocan a los estudiantes frente al nuevo plan de estudios, son quienes viven y experimentan varía mucho de un lugar a otro, a los que les resulta desconcertante y problemático puede no serlo para otros. Las principales causas de inquietud de los estudiantes que se están formando con el nuevo plan de estudios, tal vez, no fueron advertidas y ni siquiera examinadas por los de generaciones anteriores.

El proceso mediante el cual se está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico, de un modo persistente y exasperante, las buenas intenciones se transmutan y recaen sobre ellos.

Hargreaves (1995: 29) señala que los docentes (más allá de un cambio curricular) viven una paradoja, por un lado, el problema se encuentra en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte, debido a que está el mundo cada vez más posindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica. Frente a un sistema escolar modernista, monolítico que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos, en el seno de las estructuras opacas e inflexibles.

Por lo tanto, no es fácil transitar de un currículum a otro, más aún cuando no se tiene una cultura del cambio, pues un cambio curricular debe generarse desde los sujetos que reconstruyen la cultura, y no sólo debe ser relevante en los estatutos o documentos, sino también deben reflejarse los cambios internos que se producen en las personas, en sus actitudes, creencias, modos de pensar, entre otras. Es allí, donde está la esencia de todo cambio educativo pero ¿hasta donde realmente se interioriza un cambio? ¿cómo se manifiestan las resistencias del mismo?

En este sentido, es pertinente abordar la parte subjetiva que integra a una institución. Todo individuo que lo componga como sujeto social ha tenido un proceso de formación (familia, educación, contexto social, etc.) que lo caracteriza y le hace ser y actuar de una determinada forma. Un sujeto no está aislado ni es una estructura cerrada, es un sujeto abierto a interacciones y las relaciones que se conjugan en términos de tiempo y lugar.

Los estudiantes ponen en cuestión la práctica docente frente al nuevo plan de estudios, ya que estos, evalúan y otorgan significados en función de sus creencias. Estos sentidos están presentes en la percepción, interpretación y construcción que realizan en cada situación de intervención, que viven, generando espacios de reflexión, en donde distinguen quiebres a los que están sometidos en sus prácticas rutinarias por efectos, entre otras causas, por mandatos imposibles de ser satisfechos, de ideales que no han sido cumplidos, de promesas estériles.

.....aunque parezca extraño los mismos profesores, (felizmente no en su mayoría) no siempre dejan a los alumnos ser crítico y autoreflexivo, ya que a veces truncan lo que para nosotros es una necesidad de expresarnos y convierten su clase en una dictadura de conocimientos en la que no podemos contradecir ni contraponer puntos de vista, ni nada por el estilo. (rrm5s026)

Respecto a los profesores, mucho es lo que afecta al plan de estudios la manera en que cada profesor maneja el programa de su materias, ya que no hay lineamiento en los contenidos de las mismas, lo que complica el trabajo de los alumnos, al cambiar de profesor en materias seriadas. Algunos profesores dentro de la carrera de pedagogía no preparan sus clases, muchas veces por falta de conocimiento de la materia y muchas otras porque tienen otras actividades (lgme5s027).

Esta situación se puede dar porque el docente por la ansiedad que puede provocar las nuevas formas de implementar el nuevo plan de estudios, algunos multiplican las prohibiciones e imponen obligaciones cargadas de arbitrariedades, asumiendo una posición refractaria a las demandas de los estudiantes, sosteniéndose en el lugar de un supuesto saber que desestima la búsqueda de interrogantes de los estudiantes e impone modelos o recetas, la ilusión de un dominio intelectual del mundo circundante hallando universalidades, reglas, leyes, que ponga orden al caos que él imagina.

Desde esta posición los docentes van de una conjetura a otra, seguros de estar realizando cambios, en este juego pueden seducir a los estudiantes, con una serie de normas plasmadas en modelos del deber ser, recetas que escapan a la vida instituida, a lo presentificado en el grupo y que impide a los estudiantes, apuntalar su vida académica sobre fundamentos sólidos. Por lo tanto, los profesores experimentan en sí mismos la dificultad de relacionarse no sólo con el nuevo plan de estudios, sino con la cultura arraigada y ofrecidas en el modelo con la realidad de la práctica, tal y como la viven en circunstancias concretas.

...nuestra preocupación por la formación docente se basa en que en el plan de estudios se habla de una seria preocupación por dicha formación, actitud que en pocos profesores hemos notado (LAA, MGVLHS, ARC,GRG5s003).

Los docentes tiene largo tiempo construyendo identidades que negocian de múltiples formas con ellos mismos y con los otros. No es fácil subvertir las prácticas sedimentadas en las instituciones donde están intrincadas las identidades docentes, y si bien, los profesores articulan cambios, a menudo son parciales, algunos docentes utilizan mecanismo antiguo de las formas instituidas, de las identidades asumidas, permanecen intocados en el trabajo que desarrollan los docentes y los equipos de trabajo constituidos.

Los estudiantes señalan que las prácticas de los docentes respecto al cambio curricular instituido ante sus ojos son significativos y muy reveladores, debido a que, las prácticas de los docentes conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal. Los estudiantes tratan de interpretar los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de la interacción, de los encuentros, significados que los sujetos realizan.

Por un lado, algunos docentes construyen nuevos sentidos en su quehacer, es decir también existen profesores comprometidos con la formación, trabajan de forma tenaz, juegan, arriesgan conceptos, elaboran utopías. Estas formas de actuar son complementarias en la construcción del cambio. Estos ámbitos institucionales que se abren para el trabajo de formación posibilitan más allá de las redes imaginarias en las que se sostiene la construcción, utilización de enlaces y transformaciones entre los sujetos. Provocando la generación de espacios compartidos donde interactúan lógicas heterogéneas.

Sin embargo los docentes que resisten ante el cambio se colocan en posiciones de ofensores en relación a los enunciados quienes participaron directamente en la construcción del currículum, reformar es refundar, por consiguiente, es destruir en el fantasma a la comunidad institucional. Los maestros siente latentemente que quiebran compromisos largamente construidos, que se traicionan acuerdos, que se destruyen convicciones ideológicas sostenidas en el pasado.

De acuerdo con Hargreaves (1995), algunos de los profesores que no quieren cambiar temen ser agredidos o borrados por el conjunto de profesores de la institución. El momento es difícil, más en los procesos de implementación de una nueva propuesta, lo significativo es que no están todavía disponibles y aún no poseen fuerza necesaria para establecer el nuevo plan de estudios, y así tranquilizar y afianzar los vínculos constituidos.

Resistencia por parte de algunos profesores a aceptar el nuevo plan de estudios: Este problema es uno de los más graves con los que nos hemos enfrentado, ya que como hemos visto anteriormente, las nuevas unidades de conocimiento se vinculan entre sí, y si una de éstas no presentan contenidos articulables con las demás, las consecuencias para la construcción del conocimiento total, y ni que decir para la formación del pedagogo, son catastróficas (GHC,SGS,CMA8s002).

..... creo que el mayor de los errores no se encuentra en el plan de estudios, sino en los profesores, alumnos y en la burocracia que se encuentra dentro de nuestra facultad. (ccm5s024).

Si me pregunta de nuevo el cómo ha sido mi experiencia con el nuevo plan de estudios podría decir que más o menos, ya que si he aprendido más, pero si considero que existen algunos huecos que hacen falta llenar y en los que se deben trabajar, principalmente con los profesores. (lida5s016)

Las negociaciones o coincidencias que se sostienen están continuamente amenazadas por fantasmas institucionales corporizados en los otros, el jefe de carrera, el administrador, los profesores que no participan en la situación gestante y se convierten por tanto en fantasmas persecutorios.

La inconformidad y rivalidades de los profesores frente al nuevo plan de estudios instituido, es pronunciado en su discurso, en donde entra en juego no sólo sus posturas teóricas, sino también la compleja red de relaciones de poder, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras curriculares, siempre en tensión entre la identidad y la diferencia.

Rivalidades entre grupos de profesores lo hemos visto expresos, pero existen, confrontaciones que van más allá de los contenidos de una unidad de conocimiento, que van más allá de un enfoque diferente de la pedagogía. Hemos visto una plantilla docente dividida en grupos, atacando no posturas sino personas. Cuando en clases se nos imparten lecciones acerca de exclusión, de relaciones de poder, y vemos exactamente afuera de nuestra aula estos problemas protagonizados por nuestros propios profesores, no podemos menos que confundirnos y pensar si es que acaso la lucha contra las diferencias es un mero texto en un papel, y nos preguntamos como es que aquellos que nos forman en esos temas tan peligrosos a veces, no han logrado solucionar en ellos mismos los problemas que critican en aulas (GHC, SGS, CMA).

Es importante agregar que, al no existir las condiciones de vida académica por parte de los docentes para el trabajo colectivo, entonces, no existe un ambiente favorable para la integración de los estudiantes y la consecuente vida escolar que estimule el trabajo académico.

Que se fomente el trabajo colegiado dentro del sector académico a fin de tomar en cuenta como base fundamental la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como alternativas de solución a las problemáticas de la repetición de contenidos en algunas unidades de conocimiento y la discordancia entre lo estipulado en el plan de estudios y la práctica docente. Esto es muy importante por que asegura la formación integral del pedagogo y el enriquecimiento de los procesos formativos. Esto se dará gracias a la participación tanto de académicos como de alumnos en eventos como éste y la apertura de espacios públicos de debate epistemológico en cuanto a teoría y diseño curricular (LPB y GRC 8s001)).

En este sentido, se considera que este doble juego instituido e instituyente es parte central que se producen cuando se plantea un cambio. Si admitimos que la situación descrita está presente y que pese al trabajo realizado y a los vínculos establecidos no se ha instaurado unos dispositivos suficientes para impedir que los profesores participantes se sienten mutuamente comprometidos con el proyecto curricular, pues se experimentan sentimientos de intrusión y/o vaciamiento de pensamiento y emociones. Situaciones donde difícilmente se logra que los sujetos acepten la necesidad de controlar y simbolizar la separación, dado que tienden a negarla o bien a fijarla en luchas por el poder con cólera desbordada, provocando que el grupo instituyente quede atravesado en movimientos de agravios.

Esta situación hace pensar que aún la carrera está poblada de sujetos que viven en lo transitorio, en el encuentro instantáneo, a quienes les falta confrontarse con la alteridad (con los otros, lo otro) debido a que su propia alteridad nunca les fue conocida.

El currículum puede tener diferentes vías de operativización de acuerdo al nivel de flexibilidad y de reconocimiento que el grupo instituyente establece sobre el conjunto de profesores que no participaron directamente en la elaboración de la propuesta. Una posibilidad que creen los estudiantes que se operó, es a través de un grupo instituyente que ejerza imposición con materiales elaborados, prescriptos sin debate, sin márgenes a la negociación de los mismos docentes, imposibilitando la producción de significados propios que genere la construcción de nuevos imaginarios. Si la situación es la imposición mediada

por coerciones institucionales, se abre el espacio a la irrupción violenta de lo reprimido de los profesores, sus trayectorias o identidades individuales o grupales construidas en su hacer cotidiano se hacen presentes, haciendo volar en fragmentos la propuesta y los pactos inconscientes que sellaron el consenso. Por lo tanto, el plan de estudios no tiene posibilidades de ser negociado, se desestructura, se niega, se replantea como lugar lo conocido, lo existente. Situación a la que anudan resistencias que suceden no sólo por la negación de espacios de construcción de nuevos significados que deben posibilitar el desarrollo de la nueva propuesta, y en la que, a veces se suman grupos o sujetos oportunistas que resisten toda posibilidad de cambio, oponiéndose al nuevo plan.

Otra práctica que se manifiesta, es *la negación* que también se centra en la práctica institucional de los sujetos que aceptándola pasivamente, mantienen sus prácticas del quehacer cotidiano.

.....dentro de la planta docente, algunos maestros elaboran su propio programa de estudios, donde cada quien enseña lo que parece; (ljne5s021).

Nos encontramos con una gran cantidad de profesores que no asumen su responsabilidad en la institución, vemos docentes que no son aptos ni capaces de lograr objetivos y fines que se dicen en el plan. (LAA, MGVLHS, ARC,GRG8s003).

....la formación docente debe ser un compromiso ético-profesional para los profesores, los cuales deben comprometerse más con su labor, tomando en cuenta que ellos son la coyuntura entre los contenidos y la adquisición de estos aprendizajes en los alumnos.

Por lo anterior, se puede considerar que el funcionamiento del plan de estudios tiene niveles relativamente heterogéneos, porque existen diferencias de trayectorias e inscripciones, esto implica lógicas diferentes que constituyen bases para la función metafórica que posibilita la sustitución de sentidos, permitiendo la presencia de otros formando en las posiciones e inscripciones diversas de la que los sujetos responsables de la puesta en práctica del plan de estudios.

Se plantea que la construcción de las actuales pautas de cambio educativo, está orientada por una poderosa y dinámica confrontación entre dos fuerzas sociales: los profesores quienes pretenden cambiar y aquellos que no lo desean. Esto provoca una balcanización de la cultura como lo plantea Hargreaves (1995), que consiste en la

separación de pequeños grupos desarticulados de la comunidad escolar, condición que provoca consecuencias negativas para el aprendizaje de los alumnos. El problema no está en las ventajas o desventajas de trabajar en pequeños grupos, sino en las pautas que puedan adoptar y a menudo afilian, así como sus efectos.

De acuerdo a Hargreaves (1995: 237-238) esta forma de organización presenta cuatro características:

- 1 Permeabilidad reducida. Es la pertenencia a un subgrupo, regularmente el de la asignatura y sus formas están claramente delimitados en el espacio.
- 2 Permanencia duradera. Además de los límites espaciales, la balcanización se presenta en el tiempo referido a la pertenencia al subgrupo, no hay cambios de grupos frecuentes.
- 3 Identificación personal. Los procesos de identificación se dan a partir de sus prácticas concretas con respecto a la labor, se comparten supuestos básicos, como la forma de enseñar, la estrategias docentes. Estos supuestos constituyen tradiciones culturales que impiden vincularse con otros subgrupos. Incorporarse a una nueva tradición significa renunciara a la anterior.
- 4 Carácter político. Los subgrupos se mueven alrededor de intereses personales, logrando prerrogativas e inquietudes. La balcanización promueve desigualdades y suelen ser un freno a oportunidades de progreso.

A partir de este concepto, se puede concebir que la carrera de pedagogía a pesar de haber realizado un cambio de carácter curricular, se está trabajando en un balcanismo reformulado, pues trabaja bajo el paradigma de un curriculum flexible que no ha logrado evitar la balcanización, sino que se reinscribe en un contexto nuevo. A pesar de esta orientación curricular, el movimiento de organización interna, orienta a la carrera hacia la división de los profesores en líneas-eje (juegan la misma función que un área, nombre que en el anterior plan de estudios designa); por tanto, la formación de subgrupos se divide a partir de aquellos profesores que diseñaron el plan de estudios y se piensan como parte del mismo, frente aquellos que consideran que no los tomaron en cuenta; sin embargo, tratan de implementarlo; y por último, otro grupo de docentes que no aceptan los cambios de plan de estudios y resisten ante todo.

Esta diversidad plantea espacios diferenciados que restituye la perspectiva y el espesor de las historias de los sujetos, abre la posibilidad de re-escribir un currículum por parte de los maestros, a través de sus programas, en sus academias, en su hacer cotidiano, en las que aprecian la huellas de una escritura.

Esta re-inscripción de los sujetos mediante las reestructuraciones en las que participan les permite poner en acto las lógicas que estaban disimuladas, tanto para el sujeto singular como para el conjunto del docente del cual procede, de esta manera, los maestros actualizan su historia en las acciones en que participan.

Al implementar planes de estudio, es necesario reconocer que existen diversas formas de estar inscritos a una institución, que posee su propia lógica, que transita en el conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y las costumbres. Hay que reconocer en la relación profesor-institución el doble vínculo en que se inscribe la posición de sujeto singular, y como parte de un conjunto de sujetos atravesados por una multiplicidad de redes gestadas en la institución.

Los significados construidos de manera colectivas por parte de los estudiantes plantean, que los docentes intervienen de manera inconsciente la forma de abordar los contenidos curriculares, a fin de organizar el pensamiento de lo real haciendo que lo que se piensa sea pensable para él.

8.3.1 EL TRABAJO DE LOS CONTENIDOS, UNA ACTIVIDAD DOCENTE

La selección de los siguientes sucesos parte de la pregunta: ¿cómo se vinculan los estudiantes con el conocimiento escolar impartido por los docentes de la carrera de pedagogía? Aquí el interés de investigación se relaciona con las dimensiones de lo curricular y social. Las primeras inferencias factuales y conjeturas, identificadas como patrones interacción en distintos acontecimientos similares, parecen indicar que los alumnos tienden a poner en tela de juicio la relevancia del conocimiento escolar que les ofrecen, paradójicamente, un programa especialmente diseñado para ellos.

De acuerdo con Paul Willis (1988), los estudiantes están generando mecanismos de resistencia frente a la arbitrariedad de los contenidos escolares. Es por ello, que los alumnos desconfían del conocimiento que brinda la escuela.

También hay profesores que al dar dos clases al mismo grupo y al repetirse los contenidos los dan por ya vistos y los omiten, sin que se vea la posibilidad de explotarlos o de complementarlos (LAA, MGVLHS, ARC,GRG5s003).

Quizá podría ser una falta de planeación y de organización entre los mismos profesores para detectar que los contenidos se repiten en las líneas eje. O que el problema de la repetición de los contenidos sea la falta de metodología en los profesores, ya que la metodología tendría que permitir darles enfoques distintos a los contenidos y lograr los objetivos deseados, ya que al carecer de metodología en la enseñanza se dificulta en gran medida la transmisión de los conocimientos a los alumnos (LAA, MGVLHS, ARC,GRG5s003).

Es importante mencionar, que “los contenidos” ocupan un lugar privilegiado, consecuentemente, son estos la parte que el docente tiende a favorecer alejados de una práctica significativa. Los *contenidos escolares* son saberes que pertenecen a un determinado grupo social, los cuales han sido considerados como la base para lograr el mantenimiento de una objetividad que se ha considerado válido. Bourdieu y Passeron (1985) consideran que los contenidos son saberes arbitrarios, en virtud que son seleccionados por un determinado grupo social también arbitrario.

ya que de cualquier forma el conocimiento del otro siempre queda a consideración de la imagen de poder dentro del aula (maestro) y es el que traslada este supuesto aprendizaje al aspecto cuantitativo que en este caso es la calificación, la medición de este aprendizaje simplemente traducidos a números. (szef5s020)

El docente y el estudiante usualmente desconocen los mecanismos que subyacen en el proceso de violencia simbólica, ya que él, ve como algo natural, el repetir o exponer contenidos ya dados y que con frecuencia desconoce el sentido de éstos para la vida académica de sus alumnos, él no se cuestiona ya que fue formado de la misma manera y a su vez advierte a su alrededor que los demás maestros hacen lo mismo. A continuación se muestra en el siguiente extracto el poder que los profesores ejercen sobre los alumnos a través del conocimiento legitimado:

.....pero que en vez de tener una relación dialógica o tan siquiera autogestiva, los docentes imponen en cuanto al conocimiento mediante: Trabajos, realización de las prácticas, evaluación, contenidos del programa y tal vez lo más grave de todo es también mediante actitudes injustificadas hacia los alumnos como: Rechazo de opiniones, propuestas, sarcasmo; preferencia por tal, tales alumno o grupos: Desprecio; humillación, frente al grupo; contradicción en cuanto lo que el profesor enseña y piensa; actitudes que provocan la baja autoestima en el grupo respecto a la carrera (vaca5s010).

La escuela se puede considerar como un lugar dónde se ejerce el saber arbitrario o una violencia simbólica (Adorno, 1986:45), en virtud que se enseña un conocimiento que se impone. El saber en consecuencia, se convierte en una verdad absoluta a la cual no se puede ni debe cuestionarse. Es característico que el conocimiento se propone como un orden dogmático, el cual se deja al alumno posibilidad de optar por otro.

Pese a estas variaciones, hay algunos puntos en común en los modos de ver su trabajo que tienen los docentes. Entre ellos se cuenta con una perspectiva de la enseñanza que es a la vez epistemológica y psicológica. El sesgo epistemológico se deriva del hecho de que casi todos los docentes entienden que su trabajo se relaciona, al menos en parte, con la transmisión de conocimientos de uno a otro tipo.

Esto significa, en la práctica, que durante el transcurso de su carrera docentes (los estudiantes) están siempre pendientes de la cuestión de si alguien sabe realmente una cosa u otra (en contraposición a no saberla, sólo aparentar saberla, no tener fundamentos para alegar saberla y otras formulaciones similares empleadas para describir la ignorancia). Esa cuestión, es de contenido epistemológico y de orientación psicológica.

....algunos profesores siguen dando sus clases con los mismos contenidos y algunos ni siquiera tienen dominio sobre la unidad de conocimiento que les fue asignada (GHC, SGS,CMA).

En el caso de los contenidos, notamos por un lado ciertas deficiencias al abarcarlos (GHC, SGS,CMA).

.....hemos vivido en varias ocasiones la repetición de los contenidos que se dan en las diferentes unidades de conocimiento dentro de un mismo semestre (LAA, MGV,LHS, ARC,GRG5s003).

A los docentes, no suele interesarles la naturaleza del conocimiento que está no está alojado, por así decirlo, en la mente de un grupo identificable (y por lo común claramente identificado) de personas que son alumnos. Es decir, cuando la enseñanza (currículum) está en marcha, una de las mayores preocupaciones de los docentes es la que expresa en

la siguientes preguntas: ¿qué en este instante dentro de la cabeza o la mente de las personas o a quienes enseño? ¿entienden? ¿me siguen? ¿han captado el tema?, y cuando la clase ya termino se hacen una serie de paralela de preguntas.

En términos generales podemos decir que su centro de interés epistemológico, pero lo que interesa de cada partícula de conocimiento es cómo está localizada dentro de la psiquis de un individuo o un grupo determinados. Los docentes son responsable respecto a esa situación: son al menos en parte responsables de las respuestas que se dan a las preguntas que ellos se formulan.

Por último, es importante señalar que enfrentarse a la formación de maestros es encontrarse con individuos sujetados a una institución, es observar y afrontar la evidencia de sobredeterminación, la plurifuncionalidad, la diversidad de las escenas psíquicas que en la institución se presentifican y que sus actores sostienen (Remedí, 1999:142).

Por lo tanto, hablar de formación de formadores en donde se involucre a los docentes en la resignificación de su práctica, implica establecer y consolidar espacios colegiados que generen el compromiso de crea una cultura académica en donde el docente de Pedagogía se reconozca como un profesional de la formación que interviene para preparar a nuevos formadores (profesionales de la educación) o para actualizar a otros en ejercicio. Vemos que sin lugar a duda, con un fuerte contraste de la realidad; lo citado en el plan de estudios es muy diferente a lo vivido del currículum; lo cual genera conflictos entre los mismo profesores así como desequilibra todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (omj5s009).

Estos elementos que suenan evidentes, pocas veces son considerados en la llamada actividades de formación, en donde los procesos curriculares impuestos son externos a los profesores, por lo tanto, asumen un papel defensivo ante el cambio.

Lo anterior, exige entender que las prácticas tienen pleno sentido, sólo cuando se basan en el entendimiento de los contextos donde éstas se producen, siendo los propios docentes los que están mejor situados para facilitar su comprensión. "Existen cambios curriculares donde los profesores son tan lejanos y ajenos, que no son reales; son casi inexistentes" (Remedí, 1999:13).

Para cerrar este capítulo, es necesario considerar que en los cambios curriculares, que trastoca no sólo la estructura de los planes y programas de estudios, la participación del maestro es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos periodos de tiempo. Asimismo, que la participación tenga sentido y sea productiva, no basta, con que el maestro adquiera nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, los profesores no son simples aprendices técnicos, sino son aprendices sociales, esto implica que no solo prestemos atención a su capacidad para cambiar; sino también, a sus deseos de hacerlo.

Si comprendemos los deseos de cambios y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en nuestras aulas, como pueden efectuarse más eficazmente el cambio, que debemos cambiar y que debemos conservar. Esto no significa, que debemos celebrar todo lo que piensan, digan y hagan, pero si tomar en serio sus percepciones y perspectivas, por lo tanto, los profesores son la clave del cambio (Hargreaves, 1995: 37).

9. EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES COMO REFERENTE BÁSICO PARA RE-PLANTEAR EL CURRÍCULUM

Es importante subrayar la emergencia de abordar la constitución de los estudiantes como actores sociales, como actores educativos y actores del currículum, pues han sido silenciados en los espacios académicos; Buenfil (2002:63) argumenta que los actores en cualquier proceso educativo son capaces de: a) inscribir propuestas político-educativas los contornos sociales que circulen y se debatan en los espacios públicos y en las fronteras de la tensión entre lo público y privado, b) asumir su carácter escindido, con una doble función, reconocer el peso que rasgos disruptivos, elementos provenientes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se articulan en contornos sociales, tienen en los bordes de lo imaginario y lo simbólico, lo que les otorga su capacidad movilizadora y productiva, y asumir la escisión como elemento dislocador de su propia identidad, lo que les permite reconstituirse ante nuevos giros en el entorno social, al no tener una identidad saturada

El presente capítulo, tiene como propósito construir la noción de estudiante como actor social, así como la posicionalidad de su discurso en el contexto del currículum, la centralidad del apartado es una función nodal discursiva, que asume la tarea de significarlo (discurso) y que se define arbitrariamente por la posicionalidad del discurso (Buenfil, 2002:63).

9.1. LOS ESTUDIANTES ACTORES SOCIALES DEL CURRÍCULUM

La imagen del estudiante ha sido silenciado como un actor del currículum, esta paradoja en el campo curricular nos ha llevado al abordaje de la categoría *sujeto social*, como espacio en el que se encuentra la problemática de la constitución del sujeto entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, y la posición de su discurso.

Uno de los actores del currículum que ha proclamado su voz con más insistencia desde ya hace una década en la literatura sobre currículum y las reformas escolares, han sido los

docentes; suele ser común, afirmar que el currículum en la práctica, los cambios se han realizado desde los docentes, como lo expresa Escudero (1991: 169) “las reformas son lo que los profesores piensan y hacen con las mismas”. No obstante, esta consideración puede ser un poco limitada, en efecto, porque los docentes al declararse como sujetos tan decisivos en el devenir de las reformas, deja de girar su mirada hacia los estudiantes, que también, son fuente clave para dar cuenta del tipo de formación que se posibilita, a pesar de que dependen en gran medida de las contribuciones que los profesores hacen al mismo en el contexto del aula.

Por lo anterior, el papel central de los estudiantes en el desarrollo del currículum y en el devenir de las reformas de las prácticas, merece ser considerado. Pensando los cambios escolares y educativos en términos concretos, el estudiante como un destinatario y al tiempo como mediador de los mismos con las prácticas de los profesores, relaciones pedagógicas y el plan de estudios, exige, no obstante, alguna matización necesaria, que es conveniente para comprender las diferentes prácticas que el docente realiza en el aula de clase. Porque sí bien es cierto, que algunos cambios son de los profesores, también los estudiantes son pieza clave, pues son ellos, quienes vivencian la problemática que se experimenta dentro de su vida cotidiana, por lo tanto, demanda una urgente interpretación. Esta situación permite entender que los cambios curriculares deben ser de carácter participativo, donde los profesores y los alumnos juegan un papel importante, ya que son ellos quienes viven dicha problemática; pero al mismo tiempo, también nos permiten entenderla como un proceso de investigación educativa de carácter evaluativo, ya que, su fin es generar conocimientos nuevos a partir de la comprensión y explicación de los procesos educativos que se dan al interior de la carrera de pedagogía, como prácticas educativas.

La participación de los estudiantes en el desarrollo del currículum es importante, como es el caso de pedagogía, está diseñado para ellos, con el objetivo de formarlos en un campo disciplinar. Entonces, quien vive las “consecuencias” de qué, cómo, por qué y para qué del currículum son los propios estudiantes; por lo tanto, tienen una visión amplia sobre estas interrogantes, cuyas respuestas ayudan a interpretarlo en la cotidianidad en que se están formando.

El discurso de los estudiantes dará cuenta de la construcción simbólica que hace de su papel como estudiante y como futuro profesional, de tal suerte, habrá que preguntarnos ¿qué formación se le está brindando?. es decir, el papel del estudiante en este tipo de procesos curriculares permite interpretar, cómo el alumno de la carrera de pedagogía se posiciona en el currículum, qué tipo de formación va desarrollando, pero por otro lado qué obstáculos vive para llegar a este nivel, cómo los supera o no. Qué tipo de prácticas educativas realizan, cuál es su estado de ánimo, cómo evalúa la administración del plan de estudios, cuál es su relación con sus compañeros de la carrera y con sus docentes, etc.

Su participación es un complemento que ayuda a establecer una articulación integral con los demás participantes en este proceso; sin ella, el currículum quedaría sesgado. Entonces el estudiante pasa a un plano de un ser activo, condición que supera la visión tradicional de lo que implica su papel como universitario. Por tanto, su colaboración en el desarrollo curricular lo convierte en un informante clave para emitir un juicio sobre la formación que posibilita el currículum. La participación de los estudiantes también da la confianza de saber cómo ellos asimilan y/o construyen su propio conocimiento, qué habilidades están desarrollando para integrarse al mercado laboral y a la problemática que vive su profesión.

Si se parte de la idea de que la experiencia de los estudiantes es trascendental en procesos curriculares, podemos señalar que la experiencia en sí misma es una construcción que realiza el sujeto en su cotidianidad, hemos de advertir que tal planteamiento resulta sustantivo al hablar del proceso de formación del estudiante, dado que este al dar cuenta de lo que vive, le afecta, le satisface, etc., permitirá no sólo que él mismo reflexione sobre los procesos y las prácticas sociales, sino hará que otros también lo hagan (en este caso los docentes y las autoridades involucradas en el proceso educativo).

Tal actividad da presencia a los sujetos en un ser con apertura al cuestionamiento de su propia realidad, lo cual no es un trabajo aislado en términos de un solo individuo, ni representa un espacio ajeno a la realidad, dado que la experiencia en sí es un proceso y producto histórico. Por lo tanto, tiene que ser compartido a efecto de poder enriquecerse o bien modificarse.

Los estudiantes a través de su experiencia construyen actos, otorgando sentido; en tanto que este actor está inserto en una trama de significados, por lo tanto, es necesario problematizar la experiencia resultante del cambio curricular que está planteando el currículum. Resulta urgente, rescatar el mundo de la experiencia vivida de los alumnos, ya que ha sido silenciada y olvidada a reserva de las estadísticas, pero no sabemos bien ¿qué clase de experiencia construyen los estudiantes a través de los cambios curriculares?

El concepto de experiencia, a decir de Gadamer (1996:421), es uno de los más confusos, Melich (2002:66), incluso se atreve a afirmar que la experiencia ha sufrido un desprestigio en cuanto a su filosofía. La moderna teoría científica ha convertido a la experiencia en experimento; y filosóficamente ha sido concebida como un conocimiento inferior, quizá como punto de partida. Se trata de otro concepto polisémico, Ferrater Mora (1982), distingue cinco sentidos de experiencia en la historia de la filosofía: *a)* la aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de todo juicio formulado sobre aquello que es aprendido, es decir, de forma inmediata; *b)* la aprehensión sensible de la realidad externa, pre-predicativamente; *c)* la enseñanza que se ha adquirido con la práctica; *d)* la confirmación de los juicios sobre la realidad mediante la verificación; y *e)* el hecho de soportar o de padecer algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, una decepción, etcétera.

En sus escritos de juventud (*Experiencia* escrita en 1913), Benjamín se da a la tarea de aniquilar la idea de la experiencia como patrimonio exclusivo de los adultos, en cuyo caso, dice, usan la máscara de la experiencia que los vuelve inexpresivos, impenetrables, siempre iguales a sí mismos, para quienes todo resultó una ilusión. Experiencia, para ellos –agrega–, significa años de compromiso, pobreza intelectual y carencia de entusiasmo. Por lo que concluye que: “la experiencia carece de sentido y de espíritu sólo para aquellos que carecen de antemano tanto del uno como del otro. Sin duda, la experiencia resultará dolorosa para quien busca en ella, pero difícilmente le dejará sin esperanza”.

En sus trabajos posteriores Benjamín va a considerar la distinción entre memoria voluntaria e involuntaria, ya que memoria y olvido entretienen el mundo de nuestras experiencias. De ahí que afirme que la reconstrucción del pasado es virtual, reelaborado no como fue

vivido, sino como es recordado. Este planteamiento lo repetirá una y otra vez pero de manera más contundente: “el presente recupera el pasado saqueándolo”. Benjamín escribe al respecto, “articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro”.

Siguiendo a Benjamín tendríamos que preguntarnos sobre el contenido de la experiencia, ya que a lo largo de la vida podemos tenerla de distintos tipos, así algunas suelen ser rutinarias y, por lo tanto, pasajeras o bien otras de carácter más elevado, a las que Benjamin (1973:168) llama *experiencias auténticas*, pero no se conforma simplemente con plantear la distinción de estas dos clases: (*Erlebnis vs. Erfahrung*) rutinaria contra profunda, sino que su preocupación sociológica va más allá y, reiteradamente, diserta sobre la vacuidad de la experiencia.

Benjamin (1999:84), concluye: “la experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento”, por eso la concibe como sabiduría práctica y entrelazada como narración mantiene sus fuerzas acumuladas y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo. Para la experiencia profunda es necesaria la memoria, de hecho afirma el autor: “la experiencia, tanto en la vida colectiva como en la privada, es un asunto de tradición. Se forma menos de datos rigurosamente fijos en el recuerdo que de los acumulados, con frecuencia no conscientes, confluyen en la memoria”.

¿Cuáles son las experiencias decisivas e inconfundibles que nos hacen llegar a ser lo que somos? Gadamer (1996:428), quien también se ocupa del tema al responder a la cuestión arriba planteada, afirma: “la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso y, sin embargo, no sin preparación y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva, determinante no sólo para esto o para aquello, sino para todo lo que sea del mismo tipo”. Hacer una experiencia significa poseerla, la experiencia enseña a reconocer lo que es real. “Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. Lo que ya no puede ser revocado, la experiencia nos obliga a mirar la realidad y aceptarla tal como es, porque ya no puede ser revocada”.

Hegel (2002:58), también se ocupa de la experiencia y afirma que tiene lugar cuando se genera el movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber cómo en su objeto, “en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero”. En síntesis los elementos que constituyen a la experiencia son: la continuidad (Benjamín), el movimiento dialéctico que genera un objeto nuevo (Hegel) y la irrevocabilidad (Gadamer).

En esta investigación se apeló a la conceptualización de “la experiencia” por considerar que investigar a los estudiantes como actores desconocidos del currículum. Esta categoría posibilitó conocer la posición de los estudiantes respecto al cambio curricular instituido, pues los discursos estudiantiles también dan cuenta de los atropellos cometidos por aquellos que se suponen tienen la tarea de educarlos, los docentes y autoridades. Además lo estudiantes muestran una reflexividad para dar cuenta de sus pensamientos y afirmar su propia voz.

9.2 SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA RECUPERAR LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES, CON MIRAS A UN POSIBLE RE-PLANTEAMIENTO DEL CURRÍCULUM

Para fundamentar esta propuesta se realizó una revisión de las diferentes estrategias metodológicas que han trabajado las distintas instituciones de educación superior, quienes han recuperado las experiencias de los diferentes actores a través de cuestionarios, el más recurrido; sin embargo, se puede inferir que este instrumento únicamente proporciona información limitada, en cuanto a los sujetos encuestados se les restringe a contestar el cuestionario estructurado, mientras que la propuesta de “Mesas de Trabajo” pretende recuperar la experiencia y la mirada de diferentes actores a la vez, en este caso, de estudiantes de las primeras generaciones del plan de estudios 2002, tanto del turno matutino y vespertino, el propósito es comprender la huella que deja la presencia del estudiante, asimismo considerar los procesos, las prácticas, las relaciones y las mediaciones que en el proceso de formación intervienen. Hecho que hace indispensable la dilucidación de este proceso y la reinterpretación del fenómeno no estudiado.

Se toma en cuenta al estudiante y a la estructura que constituye el plano de la subjetividad colectiva producida en la escuela en general y el aula en particular y la cultura, mediante múltiples mediaciones y particularidades, tanto de las prácticas como de sus discursos.

La investigación del grupo ocupa un lugar fundamental para la comprensión, construcción y reconstrucción de la subjetividad colectiva, consideramos que constituye un instrumento de análisis privilegiado para la trama donde se desarrolla toda clase de dimensiones, entre otras, lo político, lo ideológico, lo social y lo psíquico.

Mientras la entrevista individual permite escuchar las voces colectivas, habladas por un sujeto singular, por el cual se tiene acceso al estudio de la subjetividad colectiva, mediante el trabajo con grupos podemos asistir a la producción de un discurso de varias personas que hacen hablar múltiples voces que intercambian y producen subjetivaciones plurales que, de otra forma y con otro dispositivo, serían imposible de constituir (Araujo, et. al. 1996:246).

Las mesas de trabajo es una estrategia en la que se puede apoyar la metodología cualitativa. Esta estrategia deriva de la concepción operativa de grupos. Se trata de un medio de indagación que permite que uno o varios participantes, (para este caso los que realizarían este rol, serían los propios estudiantes elegidos por el mismo grupo) convoquen a un grupo colectivo para producir un discurso susceptible de ser leído—es decir, escuchado, analizado, interpretado—de conformidad con un conjunto de referentes teóricos que derivan de una vertiente de la psicología social, de inspiración psicoanalítica kleiniana, llamada Concepción Operativa de los Grupos (Ídem).

Esta pensada de forma de preguntas abiertas, opuesta al cuestionario estructurado, ya que pretende construir las condiciones de posibilidad para que se produzca abundante y complejo material discursivo por vía de la comunicación. Al describir esta estrategia, nos estamos refiriendo a las condiciones que hacen posible la construcción de una subjetividad grupal en el escenario colectivo.

Araujo, citando a Núñez y Galván argumenta que “la entrevista grupal es un instrumento...donde se ve al grupo como una estructura dinámica, como un lugar donde lo dicho o lo no dicho, los pensamientos, actos y sentimientos (la comunicación grupal) son escuchados y vistos, analizados e interpretados como un producto del grupo en su unidad. (Ibídem:248).

Así, para llevar a cabo la estrategia de mesas de trabajo hay que tener en cuenta una teoría del mismo, un marco que nos proporcione un lugar desde donde poder leerlo, este sería “Memoria colectiva”.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA (CUESTIONARIO VERSUS MESAS DE TRABAJO)

La diferencia fundamental entre el tipo de entrevista grupal y otros tipos en los que participa un grupo de personas, deriva de la teorización que las sustenta y, por tanto, de la concepción de subjetividad colectiva y de grupo con la cual trabaja el investigador, es decir, la perspectiva desde la cual pregunta, observa, escucha, interviene, registra, etc. (Ibídem: 247).

PROPÓSITO

Generar espacios académicos para que los estudiantes de la carrera recuperen sus experiencias y reflexiones en torno a la formación que posibilita el currículum de pedagogía en la vida cotidiana.

ESTRATEGIA:

El llevar a cabo mesas de trabajo con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, tiene como propósito contribuir a un espacio de análisis, discusión y reflexión de las diferentes prácticas cotidianas, sobre la gran riqueza y complejidad de las experiencias, en las que se encuentran involucrados los estudiantes, quienes participan día a día al interior o fuera del aula de clases, y que año con año son parte del proceso de formación de profesionales de la Pedagogía.

Para ello se sugiere:

Apoyo de un *coordinador* para cada sesión quien será miembro del mismo grupo, tendrá como una de sus funciones introducir y mediar las temáticas en discusión.

Cuando se establece una estrategia de trabajo con un grupo, apreciamos que el coordinador promueve la discusión sobre determinadas temáticas formulando preguntas guías que permiten orientar a los participantes, estas se derivan de estudios anteriores, para este caso se recuperaron del primer análisis de los datos obtenido en el material empírico denominada ponencias (producto de los estudiantes de la 1ª generación), así deja que los participantes se expresen libremente, intercalando sus intervenciones y hablando entre ellos en mayor o menor grado, de manera pertinente.

Desde la perspectiva grupal, el coordinador piensa en el grupo como una estructura: relación de relaciones específicas, que hacen que el grupo sea precisamente lo que es. Así considera que el grupo como tal produce discurso. Conforme a este enfoque, la comunicación que se genera en el grupo no debe escucharse como producto individual, sino como resultado de un proceso grupal, que a su vez produce efectos en el proceso mismo del grupo, que se moviliza y se reconstruye como colectivo. El discurso se hace en grupo y, a su vez, hace al grupo. (Araujo, et. Al. 1996:248).

Apoyo de un *secretario* quien tomará nota de los aspectos abordados, para que al finalizar cada sesión se dé lectura tanto de los acuerdos como de las conclusiones a que llegan los participantes que asistieron.

Al finalizar la discusión de las mesas de trabajo se deberá considerar una sesión de resumen y evaluación* con el fin de conocer sus alcances y limitaciones.

También se sugiere la presencia de un profesor-observador del proceso grupal (se anexa indicadores para las observaciones en las mesas de trabajo)

PROCESO

Etapa I (Trabajo de grupo)

Se integrarán grupos de trabajo por grupo y turno, para que los estudiantes analicen, reflexionen y discutan la “guía de preguntas” propuesta.

Los integrantes de cada grupo nombraran a un coordinador que organice y lleve el control de las intervenciones que realicen los participantes del grupo, un secretario que tome nota de los consensos y propuestas a que llegue el grupo.

Etapa II (Trabajo por mesa)

Se integrarán mesas de trabajo por representantes por grupo de 8° semestre y turno en donde se presentarán las consideraciones al Plan de Estudios.

Los integrantes de cada mesa nombraran a un *coordinador* que organice y lleve el control de las intervenciones que realicen los participantes de la mesa, un secretario que tome nota de los consensos y propuestas a que llegue la mesa.

El análisis de los prácticas y prácticas se realizará por mesa de trabajo, de acuerdo a la guía de preguntas que propone como a continuación, mismas que fueron recuperadas como unidades de análisis del primer acercamiento al material empírico producidos por los estudiantes (asimismo son las preocupaciones que develan con mayor pronunciamiento los participantes).

- Mesa No 1 Objeto de estudio de la pedagogía
- Mesa no. 2 Modelo Pedagógico y Modelo Didáctico
- Mesa No 3 Estructura y organización curricular
- Mesa No. 4 Identidad Pedagógica y Profesional

* Es importante considerar a la Evaluación no como mecanismo de control ni de calificación, sino de resignificación de las actividades que se llevaron a cabo, para que ayuden a re-pensar las sesiones de las mesas de trabajo

- Mesa No 5* Perfil de Egreso, Prácticas Profesionales y Campo Laboral
Mesa No. 6 Procesos y prácticas educativas en el aula
Mesa No 7 Formación y Práctica docente
Mesa No 8 Situación Administrativa del Currículum
Mesa No. 9 Talleres y modalidades de titulación

1. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA DINÁMICA EN LAS MESAS DE TRABAJO

Instrucciones

El análisis se debe desarrollar a partir de las experiencias que se tienen respecto al plan de estudios de la licenciatura.

El currículum, entre otros aspectos, hace referencia no sólo al plan de estudios formal (los objetivos y contenidos curriculares (expresados en unidades de conocimiento), el perfil de ingreso y egreso, el campo laboral, cargas de horarios, créditos, etc.), sino también a los procesos y prácticas que se construyen en la cotidianidad de las aulas de clase, así como en la interacción con los docentes, autoridades y los mismos compañeros.

Para tal fin se presentan las siguientes preguntas mismas que tendrán que ser discutidas al interior del grupo de trabajo para llegar a conclusiones por cada una de las unidades de análisis.

OPINIONES SOBRE:

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA

¿Qué opiniones tienen respecto al objeto de estudio de la pedagogía que plantea el actual plan de estudios?

¿ Cuales consideran que son las problemáticas que se deriven de lo expuesto en la pregunta anterior?

II-MODELO PEDAGÓGICO Y MODELO DIDÁCTICO

Qué opinión tienen sobre:

3. La coherencia entre modelo pedagógico, modelo didáctico y prácticas cotidianas en el aula.
4. Las implicaciones que tiene en la formación y en las prácticas profesionales del pedagogo ambos modelos.

III-ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

5. ¿Qué opinión tienen con respecto a las fases y líneas de formación que integran el actual plan de estudios?

¿Qué opinión tienen respecto al papel que juegan las unidades de conocimiento articuladoras en relación a la organización del trabajo académico por semestre?

¿Qué opinión tienen respecto a los contenidos de las Unidades de Conocimiento que integran Al actual Plan de Estudios en relación a la formación profesional?

IV-IDENTIDAD PEDAGÓGICA Y PROFESIONAL

Qué opinión tienen en relación a:

8. La congruencia entre la identidad profesional que se promueve y la imagen que la sociedad y los empleadores tienen de la Pedagogía como Profesión?
9. ¿Es posible hablar de una identidad Pedagógica?

V-PERFIL DE EGRESO, PRÁCTICAS PROFESIONALES Y CAMPO LABORAL

Qué opinión tienen con respecto a:

10. El Perfil de Egreso expresado en el actual Plan de Estudios y su articulación con las demandas del campo laboral.
11. La orientación que se está dando a la formación en la carrera y las posibles prácticas profesionales.

VI-FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

12. ¿Cómo perciben la instrumentación que los docentes hacen del nuevo plan de estudios?
13. ¿Cómo los contenidos de los programas se plasman en la cotidianidad del aula generando determinadas dinámicas de trabajo?.

VII-PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

14. ¿Cuáles son los procesos y prácticas que construyen los estudiantes de pedagogía una vez implementado el currículum?
15. ¿Qué significados cobran para los estudiantes la implementación de nuevos contenidos curriculares?
16. ¿Cómo estos significados se expresan en sus prácticas y relaciones al interior de las aulas?

VIII-SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DEL CURRÍCULUM

17. ¿Qué dinámicas y procesos académico-administrativos están enfrentando?

18. ¿En qué medida los procesos administrativos impactan la formación que pretende posibilitar el plan de estudios?
19. ¿Además de lo anterior que otras temáticas proponen que sean abordados en las mesas de trabajo?

IX-TALLERES Y MODALIDADES DE TITULACIÓN

Qué opinión tienen sobre:

20. La opción de titulación que ofrecen el actual plan de estudios y los retos que les impone durante su proceso de formación escolarizada.
21. La forma en que operan los talleres de apoyo a la titulación y la congruencia entre estos y las opciones de titulación

Etapa III (Lectura de conclusiones por semestre)

Se realizará una plenaria en donde se leerán las conclusiones y aportaciones de cada mesa, mismas que se integrarán en un informe de la licenciatura.

Etapa IV (Plenaria general)

Se llevará a cabo una plenaria general, donde se leerán las conclusiones y aportaciones de las mesas de trabajo (por turno y semestre), mismas que se integrarán en un informe consensado.

2. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LAS OBSERVACIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO

Etapa I (de organización)

Descripción de la dinámica de inicio de la mesa de trabajo (de ser posible indicar semestre que cursan los alumnos que tomaron el liderazgo)

Aspectos que ponderaron los integrantes de la mesa para nombrar coordinador(a) o Secretario(a)

Integración de los sujetos (formación de grupos al interior de la mesa de trabajo)

Etapa II (De discusión)

En las participaciones prevalece la vivencia, la argumentación teórica o predomina un equilibrio entre ambas.

La participación es equilibrada entre los participantes o se centra en determinados actores

Distribución del tiempo en la discusión de cada una de las preguntas guías.

Presencia de temas emergentes que no estaban consideradas en las preguntas guías

Ambiente en el que se desarrollo el trabajo

Actitudes que se presentaron (silencios, inquietudes, resistencia, entre otros)

Etapa III (Conclusiones)

Aspectos que se consideraron para pasar al cierre de trabajo en la mesa.
Forma en que se consensaron las conclusiones y acuerdos tomados en la mesa.
Señalar los aspectos que desde su perspectiva son relevantes para la reestructuración del plan de estudios.

9.3 ELEMENTOS PARA RE-SIGNIFICAR LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

La reestructuración curricular de la carrera de pedagogía se llevó a cabo en el 2002, después de 30 años este evento da pauta para considerar "*el cambio*" no sólo en términos estructurales, sino también en la cultura académica. Aunque ésta transformación podría mirarse en términos de mejorar las prácticas académicas que se generan al interior de la carrera.

El cambio, de lo estructural a las prácticas académicas, es un momento que en el campo curricular ha generado ciertas tensiones, por un lado, las exigencias de un currículum flexible centrado en el aprendizaje, y por el otro, la cultura académica que plantea los vicios, prácticas tradicionales, trabajo individual. Por lo tanto, "se requiere tener un nuevo razonamiento educativo que permita repensar el sentido del quehacer académico en las instituciones educativas" (Carrillo, 2005:210).

El actual cambio curricular es parte de las políticas educativas que exigen "Calidad" en los procesos de educación superior el cual se traduce en financiamiento para las mismas. Tal vez se trate de una estrategia política para mejorar las prácticas académicas al interior de las instituciones, pero también una exigencia para el rendir cuentas a la sociedad.

El conocer y comprender las expectativas de los estudiantes, así como su opinión sobre los procesos y las prácticas curriculares puede ayudar a re-significar el sentido académico en las aulas, se propone plantear de manera general la forma en que es posible estructurar una nueva práctica académica que permita dar lectura al quehacer cultural para accionar el currículum en la práctica cotidiana.

El plan de estudios como referente simbólico de las prácticas educativas, es un proceso que está relacionado en la vida de las aulas, sin embargo en la realidad se mantienen distantes, es decir, el plan de estudios a veces se concibe como un documento que sólo prescribe actividades y se lleva a cabo tal y como se señala en lo

formal, pero no se percibe que existe una realidad educativa respaldada por vicios y prácticas tradicionalistas.

En algunas ocasiones se cree que los profesores que han servido a la carrera durante mucho tiempo están preparados para asimilar un "cambio curricular", por el simple hecho de haber impartido por años las mismas asignaturas o sencillamente porque se tiene un grado académico, y por haber tomado cursos relacionados al nuevo plan de estudios impartidos por la misma institución, no obstante el plan de estudios cuando se lleva a la realidad de las aulas es por completo diferente.

Lo anterior, no significa dejar de lado el papel que juegan las reformas y los cambios curriculares que requieren las nuevas políticas del gobierno, sino más bien expresar las exigencias a las que se deben enfrentar, a fin de que los docentes tengan elementos para clarificar su sentido y a su vez re-plantear y mejorar su práctica educativa, y no considerarla como un mera exigencia burocrática en donde se tenga que entregar sólo productos para recibir puntos.

Los elementos teóricos como metodológicos planteados en este apartado pueden dar algunas claves a los docentes con el propósito de persuadirse de la importancia que implica el currículum más allá de la prescripción del plan y programas de estudio y la necesidad de cambiar el sentido que rige su trabajo académico. Asimismo se espera que la información permita comparar la realidad que viven las escuelas con los postulados académicos que las reformas buscan instituir.

Además se pretende dar algunas recomendaciones y orientaciones que contribuyan a re-significar el sentido de las prácticas educativas, todas recuperadas del análisis del discurso que producen los estudiantes, como actores centrales del currículum.

De acuerdo con las consideraciones de los estudiantes de Pedagogía, tienen la idea de que la carrera puede tener rumbo y proyección, principalmente en lo que se refiere a la formación de sus docentes, por consiguiente se requiere de procesos de reflexión y cuestionamientos de una actividad tan cotidiana, asistidos por el conocimiento de diversas tradiciones pedagógicas, capaces

de conferirle sentido al quehacer académico (Carr y Kemmis, 1988). Por ello, la práctica de la docencia tiene que cambiar -señalan los estudiantes-, pues ellos pueden contribuir a la transformación, asimismo será más respetada en la medida en que los docentes puedan recuperar la experiencias de los estudiantes, como lo señala Carrillo “para promover un cambio educativo hay que tener conciencia y comprensión de lo que sucede en términos teóricos y prácticos en el aula” (2005:212).

El análisis expuesto por los estudiantes permiten advertir que la práctica educativa propuesta por los docentes pueden tener dos tendencias discursivas: por una parte la práctica instituida que realizan los docentes con el propósito de minimizar la formación de los estudiantes y por la otra la instituyente que sostiene que las prácticas educativas en el aula pueden tener otro sentido. El primer planteamiento difícilmente ve la posibilidad de cambio, ya que observan las innovaciones desde el mismo lugar en que fueron formados, sin embargo, las propuestas del segundo miran la realidad de manera positiva y señalan que es posible un quehacer innovador de prácticas culturales (Carr y Kemmis, 1988:213).

La situación que hoy enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) se vuelve problemático, las nuevas exigencias académicas están asociadas a la calidad y al financiamiento, implicando un lenguaje más eficientista que se reduce a un conjunto de frases de nulo contenido para los actores del proceso educativo: los maestros y los alumnos.

Las reformas curriculares que se institucionalizan en la década de los noventa, plantean en un primer momento cambios organizacionales y no estructurales, salvo raras excepciones, donde suelen considerar a los involucrados del proceso educativo: docente-alumno. Esto no quiere decir que los cambios curriculares no favorezcan e impacten la formación de los estudiantes con el cual trabajan, por otra parte, la realidad a la que hoy se enfrentan los estudiantes es por completo diferente a la que presenta el sistema de educación superior.

Si se analizan las ventajas de los nuevos enfoques centrados en el aprendizaje, siendo un eje que trata instituir la SEP a través de las diferentes reformas curriculares, las condiciones son propicias para tener una propuesta aplicable a educación superior.

La implementación de las innovaciones curriculares centradas en el aprendizaje pueden permitir que “los conocimientos oficiales y los hechos culturales pueden unirse para cobrar sentido como un esfuerzo humano para explicar la realidad nacional y local en la que hayan” (Carrillo, 2005:215).

Un currículum centrado en el aprendizaje exige que el maestro no privilegie la reproducción de saberes oficiales, sino que aprenda a observar y comprender la realidad académica de sus alumnos, a fin de orientarlos a otros niveles de formación y no de información.

LOS NUEVOS MODELOS CURRICULARES QUE OPERAN EN LAS IES EXIGEN LA NECESIDAD DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

Los nuevos re-planteamientos que se han realizado en torno al currículum, se debe tener presente que en muchas escuelas tanto en el sistema público como el privado, es común señalar la falta de un tratamiento de la problemática sociocultural y política que se vive en las aulas de clases después de la implementación de una nueva propuesta institucional, no es sólo un problema de algunas instituciones, es un fenómeno a nivel nacional. A penas es reconocible la introducción de los avances tecnológicos y científicos en educación. Parte de este ocultamiento de la realidad del mundo y su cotidianidad es preocupante, más aún si se considera que los estudiantes están o estarán en contacto con la problemática social de varios contextos, como el efecto de padecer el problema de la falta de apropiación con los procesos de innovación curricular.

En los procesos de implementación curricular, no debe perderse de vista las necesidades que se derivan de la *cultura escolar* que se construyen en todas las instituciones educativas, como lo expresa Pérez Gómez “conocer las interacciones

significativas que se producen conscientes e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, determinan los modos de pensar, sentir y actuar” (1998:127), motivo por el cual se requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que compone dicha institución.

En los espacios académicos, se menciona de manera constante que las necesidades de cambio de planes y programas de estudio deben resolverse en primera instancia, así como la carencia de infraestructura y de tecnología, no obstante, son urgentes, pero muchas veces las políticas sociales se quedan ahí y olvidan que hoy también se vive otra realidad en el ámbito sociocultural; hay que analizar, y transformar en su caso, la cultura académica instituida. Es decir, la problemática en las escuelas se debe estudiar como una práctica cultural y no sólo como un quehacer de carácter pedagógico o de gestión como lo plantea Carrillo “Estudiar la problemática de las escuelas en general, y las aulas en particular, como tarea cultural, significa analizar los sentidos que viven éstas, y por lo tanto, reorientar su práctica cotidiana, en busca de una actividad académica más formativa y apegada a las necesidades educativas de los estudiantes” (2005:235).

Si se considera las necesidades de los actores del proceso educativo (docente-alumno), la formación académica adquiere otro sentido. Esto no quiere decir que las cuestiones relacionadas a la innovación de los planes de estudio o la infraestructura no son importantes, sin embargo se pueden constituir como complementarios, debido a que todas las IES experimentan reducciones presupuestales importantes.

El problema radica en que las escuelas que intentan realizar un cambio curricular poseen en su interior una cultura académica instituida de modo dogmático, sus propios docentes reproducen las prácticas que siempre han manifestado, asimismo no han hecho consciente y responsable el cambio, por lo tanto, poco hacen por transformar, en algunas ocasiones se considera que las problemáticas las hace patente el docente, cuando en realidad el cambio sólo se reduce al nombre o denominación de las asignaturas, e incluso las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación y la bibliografía son las mismas, esto permite mantener ocupados a los estudiantes, con ello también se llega al extremo del tedio.

En contraposición, se descuida el fomento de los contenidos con carácter formativo, pues su peso radica en lo informativo, es necesario una educación para el desarrollo profesional que exige el dominio de ciertas habilidades que le permitan un mejor desenvolvimiento en el campo profesional y en los posteriores niveles educativos, como son los posgrados.

Si se les brinda a los estudiantes de Licenciatura conocimientos repetitivos de manera superficial, aunado a ello la nula aplicación de estrategias de aprendizaje, es decir, clases de tradicionalista, este tipo de prácticas no permite que los estudiantes se percibirán como capaces de lograr un aprendizaje de carácter significativo a fin de elaborar sus propias ideas, que acentúen la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

Recuperar el sentido de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes implica una visión del futuro profesional, un elemento que esperan y hacen explícito es el planteamiento de las exigencias que se plantean a la educación con base en otra lógica. Por lo tanto, el ocultamiento de los problemas cotidianos que viven los estudiantes y sus intereses socioculturales requieren reasumirse de alguna forma en las escuelas, que tienen distintas formas de apropiarse del conocimiento.

Reconocer y considerar la experiencia de los estudiantes implica tener otra actitud frente a las tendencias homogeneizadoras que se han desarrollado en el aula, es decir, abrir o extender la capacidad del que él aprende a múltiples procesos de experiencia académica, esto significa, habituar a los estudiantes a prepararse para la vida de manera permanente y extraer el conocimiento académico no sólo de los docentes, de los libros o las prácticas sistematizadas realizadas en las aulas; porque "ser estudiante significa estar obligado a internalizar un conjunto de conocimientos y habilidades interdependientes y autoestimulables que permitan tener futuros procesos de autoconocimiento de múltiples prácticas institucionales" (Carrillo, 2005:236).

Si se abre la necesidad de que los docentes tomen en consideración la opinión y la experiencia de los estudiantes, abre otra forma de abordar permite abordar las

prácticas desde otro horizonte. Todo ello es terreno fértil para el surgimiento de nuevas y más complicadas necesidades de *aprendizaje* que, a su vez, abren las posibilidades de acceder a una cultura académica por completo diferente en comparación con la que hoy se crean en las escuelas.

En la cotidianidad, las escuelas deben tener presente aquellos conocimientos escolares necesarios para los estudiantes que hagan posible enfrentar acciones académicas de manera exitosa, que al mismo tiempo permitan transformar sus propias circunstancias de vida.

Una necesidad de aprendizaje escolar a nivel intelectual implica valorar las carencias de algo, es decir, analizar las prácticas habituales acerca de la manera en que se construye el conocimiento escolar y cuál es su sentido; el objetivo es revisar y revalorar los *sistemas tradicionales de aprendizaje* de los que son objeto los estudiantes y situar en sus justa dimensión el tipo de servicios al que tienen acceso.

Es preciso analizar las formas de adquisición del conocimiento que tienen los estudiantes en su accionar diario y la forma en que el docente coordina los procesos interactivos en el aula; lo importante es recuperar las necesidades básicas de aprendizaje en las escuelas a fin de vincular y fomentar más la enseñanza y el aprendizaje; esto implica infiltrar un nuevo sentido a los hábitos académicos cotidianos que los maestros han perdido en la práctica, es decir, centrarse en el aprendizaje, con el propósito de ser el foco de toda actividad educativa, por lo que ahora se deberían promover acciones concretas que en la práctica permitiera advertir el tipo de conocimiento escolar que se promueve en el aula y diferenciarlo del anterior (Carrillo, 2005:237).

Si se toma en cuenta la problemática educativa observada en las aulas, para ello los docentes podrían distinguir las estrategias de enseñanza a fin de llevar el plan y los programas de estudio que favorezcan los procesos de aprendizaje de manera crítica.

C O N C L U S I O N E S

C O N C L U S I O N E S

Esta investigación tuvo como interés creciente el estudio de los estudiantes, como actores educativos que viven una experiencia curricular. En especial, se planteó analizar la subjetividad de los estudiantes, quienes son concebidos como actores sociales insertos en las instituciones, donde elaboran su experiencia y desarrollan una forma de pensar particular. Por otra parte, las maneras como los estudiantes se relacionan con las lógicas de acciones escolares, y por la otra, la posición política y académica propia. Si bien, existe una integración de los estudiantes a las prácticas escolares, también se genera una subjetivación como una elaboración de la experiencia, debido a que ellos establecen una relación entre la lógica del plan de estudio y la formación que les presentan los docentes, es cambiante, de acuerdo con el contexto sociocultural en que son formados los estudiantes.

A lo largo de esta investigación, se analizaron diferentes significados que crean los estudiantes de pedagogía una vez que se pone en marcha el nuevo plan de estudios de la carrera (2002). Y con ello, los procesos y prácticas sociales que se generan en torno al currículum instituido. Asimismo se identificaron los distintos sentidos que los estudiantes le confieren a la forma en cómo los docentes lo interpretan y lo llevan a la realidad del aula; el papel que el currículum ocupa en la cotidianeidad. Esto demuestra, que el currículum no puede reducirse únicamente a lo prescripto, sino que también hay que tomar en cuenta otros elementos como son el *contexto y la cultura académica* en donde se origina, pero por otra parte las experiencias y vivencias, de los actores sociales.

En el análisis de los datos se puede vislumbrar que el currículum no se limita al plan de estudios, sino más bien a su re-significación, el proceso se construye cotidianamente y colectivamente por maestros y alumnos, principalmente. La puesta en marcha del plan de estudios en el aula es un marco social que los docentes aprenden a producir de manera conjunta con los estudiantes.

El currículum como referente simbólico de las prácticas y procesos sociales, debe considerar el tipo de pautas que requieren los estudiantes, y de qué modo

proporcionárselas, porque de alguna manera exigen y demandan una atención permanente por parte de los maestros, administradores del currículum y autoridades, y cumplir con uno de los propósitos de la educación superior que consiste en que los estudiantes adquieran, durante su proceso de formación, conocimientos que complementen sus habilidades y fomenten en ellos, una actitud idónea para lograr incorporarse al campo profesional, lo que ha hecho manifiesta la preocupación de buscar alternativas que coadyuven a superar las limitantes que se ven reflejadas en el *proceso de formación* y como consecuencia en el *desempeño de sus profesionales en el campo laboral*.

Considerar a los estudiantes en asuntos relacionados a la problemática curricular es algo que pocas veces se toman en cuenta como parte de la construcción curricular y mucho menos en los cambios instituidos. Sin embargo, un aspecto importante revelado por la investigación es la participación de los estudiantes en la definición y sostenimiento de la organización. Dicha participación se caracteriza, por la consideración permanente que los maestros tienen del trabajo de los alumnos y en torno al cual conforman un conocimiento cuyo carácter es dinámico y heterogéneo.

RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA DISCUSIÓN DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

Esta aproximación en claroscuro de nuestro objeto de estudio, parte de la idea que dentro del campo del currículum en educación superior, la mayoría de las investigaciones que circulan en México se recuperan de la opinión de los especialistas, docentes, y actualmente de los egresados, para abreviar de ellos y enriquecer las evaluaciones curriculares; por lo tanto, ellos son fuentes principales de consulta. Esto permite pensar que la experiencia de estos actores son predominante para quienes realizan evaluaciones curriculares, lo cual representa una situación que merece un análisis particular, aunque esto puede provocar una *limitante de interlocución* a nivel curricular, pues uno de los actores está ausente --los estudiantes-- no son considerados como fuente clave que puedan dar cuenta de la problemática curricular. Sin embargo, planteó que cualquier modelo o propuesta curricular contemplada como alternativa que no considere a los sujetos que están día a día re-construyen y re-significan el currículum, por su historia y cultura escolar, no es realmente

rica. Además, el cambio que no trastoca a los agentes no puede denominarse cambio, las prácticas se construyen y están sustentadas por acciones colectivas fundadas en la interacción cotidiana institucional, independientemente de lo promulgado por lo oficial (plan de estudios).

En este sentido, sí se reconoce que los estudiantes son actores sociales del currículum, implica reconocer su experiencia y los valores de aquellos cuya vida y trabajo observamos cotidianamente, pero, pocos han reconocido su voz. En las actuales investigaciones sobre el campo del currículum se puede percibir que los docentes, e incluso los especialistas tienen más posibilidades de dar cuenta de las problemáticas que se derivan del cambio currículum que los mismos estudiantes; dar voz a los mismos en los estudios sobre los procesos y prácticas educativas, nos lleva a reconstruir el currículum, es decir, permite compartir la responsabilidad por los discursos y así reconocer aquellos fenómenos que amenazan o dislocan las acciones y los valores de la vida diaria en el aula de clases.

Es importante mencionar que el currículum entendido como prácticas y procesos sociales, tienen elementos referenciales que interactúan contextualmente por factores políticos, ideológicos, culturales, económicos y sociales, motivo que implica reconocer varios aspectos, por una parte, que el proceso social que gira en torno al currículum va más allá de las teorías y quehaceres específicos que lo determinan. Esto implica reconstituir al currículum a partir de sus actores que interactúan con él. Necesitamos dar voz a los agentes en las investigaciones sobre el currículum, en la búsqueda de dar de la mejor manera la palabra a aquellos que evaluamos, y que reconozcamos las cambiantes complejidades de su vida. Deberíamos preocuparnos especialmente por las voces de uno de los actores desconocidos, porque de otro modo se les margina.

RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS EVENTOS ACADÉMICOS

A partir del análisis sociohistórico de los eventos que se han organizado al interior de la carrera de pedagogía, los estudiantes han sido considerados como un sector minoritario, existen grandes diferencias entre los años 80 y la década de los 90; aunque, existen limitaciones en la información publicada, se advierte claramente el problema y

la necesidad de atender a este sector para recuperar su experiencia en el desarrollo del currículum, debido a que es un actor poco visible en el ámbito curricular, además de los docentes, especialistas y egresados.

A partir del análisis cuantitativo que se realizó a través de la revisión de datos sobre las huellas de la participación de los estudiantes en los eventos académicos, durante tres décadas que va de 1985 al 2005, años significativos de discusión en torno al problema curricular en México. Los resultados apuntan los siguientes hallazgos:

El discurso de los estudiantes ha tenido poca visibilidad en los eventos académicos, aunque se incrementó el número de trabajos presentado en la década de los ochenta, a pesar de no tener legitimidad en ciertos ámbitos de la investigación educativa, pero decreció en los eventos de los años noventa y dos mil. Esto llama la atención, pues de acuerdo al número de escritos producidos por los estudiantes se ha desplegado tácticas de sobrevivencia.

El primer evento que organizó la carrera de pedagogía, los especialistas entre ellos, investigadores, coordinadores de área y jefes de carrera, fueron los agentes que prescribieron su participación. En el segundo evento "Foro" los docentes ganaron mayor presencia.

La proporción de estudiantes que han participado en los eventos académicos, representa menos de una cuarta parte en proporción a los diferentes agentes que se presentan como ponentes. El cálculo puede que no ser muy exacto, debido a la falta de información de los últimos años.

Las producciones de los estudiantes también están relacionados con otros campos de conocimiento frente a los cuales tiene límites fijos y precisos, y con los cuales comparten temas de interés, metodologías de investigación, perspectivas de análisis y referentes empíricos, entre otras.

Lo anterior de alguna manera se puede comprender a partir de las producciones que realizaron y expusieron los estudiantes en los espacios públicos como son los diversos eventos que organizó la carrera: 1982, 1985, 1990 y 2005,

SOBRE LA APROPIACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PARTE DE LOS DOCENTES

En el seno de las críticas al nuevo plan de estudios de la carrera de pedagogía, y de las perspectivas del cambio en torno a ella, la labor de los maestros se encuentra en un lugar central. En los últimos años, se han identificado diversas carencias en el trabajo de los docentes, muchas de las cuales se atribuyen a deficiencias en su labor previa y simultánea al ejercicio. Sin embargo, son escasos los análisis que hablan de lo que concretamente hacen los maestros al enseñar, y de la relación que ello guarda con su formación.

Esto obedece a un escenario institucional y académico más amplio, en donde el trabajo de los maestros se desconoce. La escasa valoración al trabajo de enseñanza y las exigencias que entrañan, forma parte de una actitud predominante entre quienes se dedican a la formación docente y a la investigación de la misma. La omisión generalizada de las características y matices que adquiere la relación de trabajo construida por los maestros con sus alumnos postula a la enseñanza, y a la formación para ésta, como un asunto de modelos que se aprenden y se aplican.

Supone que los maestros despliegan una solitaria toma de decisiones; es decir, sin tomar en cuenta a los estudiantes con quienes trabajan. El marco social logrado por la relación de trabajo con los alumnos parece no existir en el momento de planear o decidir sobre el curso de las actividades.

La investigación que se realizó permitió apreciar una veta formativa para los docentes. El proceso de organización del trabajo en el aula, articula el ajuste que los maestros hacen de las situaciones de enseñanza a las características, necesidades e interés de estudiantes.

En algunas ocasiones las soluciones que los maestros buscan, generan y comparten para sacar adelante su trabajo en el aula se reducen a las marcadas por la normatividad institucional y pedagógica (plan y programas de estudio). De acuerdo al discurso de los estudiantes, en ocasiones, incluso establecen fuertes repeticiones de contenidos.

Dentro de la diversidad de elementos que contribuyen a la formación del maestro y que provienen de su práctica cotidiana, el proceso de organización del trabajo es un ámbito generador de recursos. Los maestros desarrollan diversos niveles de sensibilidad para conocer a sus alumnos, así como la capacidad de comunicar, hacer evidente y compartir una serie de criterios en el trabajo.

En lo que respecta a la forma de introducir a los docente al nuevo plan y programas de estudio, me parece necesario hacer en primera instancia que los docentes se sientan de alguna manera identificados con el mismo, por lo tanto, deberían discutirse las posibles relaciones sociales que se podrían construir en el aula y que a los maestros les toca enfrentar. Esto enriquecería los contenidos de ciertos cursos, pues el trabajo en el aula con los estudiantes se pasa por alto.

En la práctica docente se tiene que advertir que los alumnos pueden percibir aspectos del conocimiento que los maestros adquieren sobre ellos, igualmente, las consecuencias que se derivan de él. Así, por ejemplo, pueden ver lo que para sus maestros implica que no hayan entendido algún procedimiento para abordar el contenido, o lo que significa no llevar algún material didáctico útil escolar. En las medidas que los a maestros llegan a tomar ante circunstancias como éstas se comunican sentidos relacionados con las exigencias del trabajo, los cuales son apropiados diferencialmente por los alumnos. Lo anterior contribuye a establecer relaciones de confianza, necesarias para la relación del trabajo que se conforma.

Es precisamente en las decisiones tomadas por los maestros sobre el trabajo en el aula donde confluyen los procesos de conocimiento mucho y la definición de medidas organizativas. Ello implica una lectura de tales decisiones como una construcción social de los protagonistas.

Contra la difundida idea de que los maestros de educación superior sí se interesan por los alumnos, el presente estudio contiene elementos que permiten cuestionar este supuesto. Las dificultades de los alumnos en las actividades originan su discriminación o exclusión del trabajo. Antes bien, los maestros deberían prestar atención y cuidado cercano a quienes eventualmente las presentan, incorporándolos al trabajo del grupo. Lo importante aquí es que los estudiantes llegaran a ser sujetos muy particulares para cada maestro.

Por otro lado, los errores de los alumnos también son fuente de trabajo y esfuerzo para los maestros en su búsqueda por conocer la idea que tienen los alumnos sobre los contenidos que se manejan. Así no sólo son motivo de reprobación. Además los maestros suelen promover en los alumnos el reconocimiento de sus propias faltas.

El ejercicio de la normatividad para el trabajo en el aula implica identificación y explicitación de medidas que adquieran sentido para los estudiantes. Como pudo verse en el análisis, los sentidos que los estudiantes dan a las medidas normativas no siempre coinciden con las intenciones organizativas de los maestros; en algunas ocasiones – entre otras cosas – confusión o falta de interés hacia el trabajo. Aquí resulta importante el papel de los alumnos como interlocutores y colaboradores en las medidas de orden establecidas, así como en la viabilidad de las iniciativas y propuestas de los maestros.

La participación de los alumnos con referencia a ciertas normas y su intervención directa en la aplicación de estas u otras medidas organizativas permiten hablar de un sentido local y compartido, que han construido en torno a ellas con el maestro. En el aula de clases, como interlocutores, los estudiantes retoman, recuerdan, demandan y cambian el sentido de las medidas normativas.

Falta todavía mucho para documentar y entender otros contenidos y procesos donde se articula la organización de las actividades en el aula. Por el momento. Este estudio permitió poner en cuestión, opiniones muy en boga en el medio académico “el

supuesto cambio curricular en la carrera de pedagogía después de 30 años de no haberse dado ninguna reestructuración curricular”.

Explorar procesos cotidianos como: la implementación de una nueva propuesta curricular, la organización de la enseñanza y el aprendizaje, se vuelve, cada vez más, un reto impostergable para el conocimiento teórico acerca de la educación superior y para la fundamentación de decisiones políticas e institucionales que exigen que el Sistema de Educación Superior se reestructure a pasos agigantados sin tomar en consideración que no tienen las condiciones mínimas tanto de la planta docente (a través de la formación de los maestros), la infraestructura, avances tecnológicos y de gestión. Superar estas ignorancias debe contemplarse como un esfuerzo colectivo de quienes se ven involucrados en las tareas de investigación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA REFLEXIONAR LA PRÁCTICA DOCENTE DESPUES DE UN CAMBIO CURRICULAR

Actualmente la experiencia de los estudiantes en el aula de clases se presenta como un elemento de apoyo para mejorar la práctica de los docentes, pues ellos tienen la capacidad para identificar con mucha facilidad la falta de identidad hacia el proyecto institucional en general, y en particular el proyecto curricular, las carencias didácticas, las posiciones políticas y académicas, como se mostró a lo largo de este trabajo.

La forma en instrumentar el plan de estudios apenas refleja la forma de convertir los contenidos mínimos en recursos de la vida académica cotidiana, esto es, en la vida diaria de las escuelas existe una incipiente cultura académica, con un sentido que podría redimensionarse y, en consecuencia potenciar el trabajo intelectual cotidiano del currículum.

La falta de recuperación de la experiencia de los estudiantes en la problemática curricular si se analiza a la luz del actual mundo moderno, lleno de prácticas informativas, avances de la tecnología y la ciencia en un contexto que favorece la libre competencia; bajo esta lógica los alumnos están obligados a competir en términos académicos, si quieren sobrevivir en el ámbito de las instituciones educativas.

En algunas de las ocasiones cuando los estudiantes terminan sus trabajos o actividades, no se les permite la confrontación o el intercambio de ideas en relación con el sentido del contenido escolar estudiado y su experiencia. Además, se advierte en el discurso de los estudiantes, que una vez concluida los temas propuestos en clase, el docente adopta casi siempre una posición pasiva, sin recurrir al uso del conocimiento adquirido, ni tampoco a estrategias de aprendizaje, ni al uso de material didáctico. En otras palabras, no existe una preparación para el programa y mucho menos para los estudiantes.

Otra actitud asumida por el maestro es la de no cuestionar el sentido del contenido, así como su organización, se cree que quien propone el contenido conoce y aprende el contenido. Es decir, el trabajo en el aula, los alumnos poco gozan de la posibilidad de opinar acerca de lo estudiado. Motivo por lo cual debería existir un espacio donde se muestre una separación de las ideas de los textos y la opinión que tienen los alumnos sobre el contenido. En otras palabras, el tratamiento del contenido desde otras posturas teóricas y metodológicas pueden servir para que los alumnos reconozcan las diferentes posturas y a su vez se les invite a emitir una opinión, pues los estudiantes comentan que parece que el plan de estudio sólo cambio de apellido pero no en su enfoque y tratamiento.

Otro elemento que también cuestionan los estudiantes de la carrera, es que no puede ser frecuente que en el campo de la educación, las actividades didácticas más cotidiana del aula, sean las que menos conocen y cuyo funcionamiento ignoran; constantemente se olvida de una tarea prioritaria en su proceso de formación a nivel superior, y más si se tiene como espacio a la Pedagogía. Sin embargo, esta percepción no es válida. Ya que en las prácticas cotidianas se descuida la tarea de favorecer las competencias académicas.

Es importante que el maestro tenga conciencia de sus propósitos y metas en su práctica educativa, con la finalidad de dar oportunidades para que los estudiantes verdaderamente se formen en aquello que requiere para su vida académica y profesional. Su formación no debe percibirse como una pérdida de tiempo, sino como

una obligación moral del docente, para que los estudiantes consoliden ciertos saberes que son necesarios, los cuales conforman a su vez competencias académicas, pues ellos van a ser los futuros formadores en educación.

En los actuales programas de estudio de la carrera, se procuró plantear todos los elementos básicos: propósitos, estrategias de enseñanza, metodología de trabajos, evaluación e incluso bibliografía mínima, ideados por el Comité de Carrera en turno, que intentaron recuperar el enfoque crítico, pero en la práctica algunos docentes continúan brindando los contenidos del anterior plan de estudios, al mismo tiempo lo trabajan como siempre lo han hecho y no el enfoque que se propuso.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO

Los resultados del análisis permitieron vislumbrar nuevas necesidades en la indagación sobre el acontecer cotidiano del trabajo del currículum en el salón de clases. Cuando se presta atención a los sentidos construidos por los maestros y alumnos en el aula, se plantea la necesidad de investigar más sobre las relaciones sociales que se construyen a diario. Aunque falta mucho por analizar e interpretar respecto a situaciones que van del consenso al conflicto durante la implementación de las nuevas propuestas curriculares en las escuelas públicas de educación superior. Todos los matices que entre ambos polos pueden existir deben ser incorporados.

La veta abierta por la información empírica generada en la investigación se sitúa en las estrategias de trabajo construidas por los alumnos de manera individual y colectiva. Esto contribuiría al campo de la construcción del conocimiento entre los propios alumnos, a fin de conocer lo que para ellos representa el trabajo del campo curricular..

Cabe preguntarse por la identificación que los maestros hacen de las condiciones materiales en que realizan su trabajo. Esta preocupación surgió en el análisis, y apunta al papel que desempeñan como sujetos dentro de los límites en que se inscribe su trabajo. Las respuestas que los maestros pueden dar de la implementación curricular y de la organización de su trabajo en el aula son construidas en el marco de las condiciones materiales.

La necesidad de un fuerte debate con la Teoría de la Reproducción sigue siendo vigente, los aspectos oscurecidos por ella sobre la realidad mexicana –particularmente las relaciones de trabajo que maestros y alumnos construyen en nuestras escuelas – demanda un conocimiento profundo de los contenidos sociales que, en torno al trabajo, se construyen cotidianamente.

En lo que respecta el análisis pedagógico, puede resultar bastante fructífero incorporar elementos como la dimensión orientadora de la organización, en cuanto conjunto de formas didácticas locales y concretas a las discusiones que señalan una necesidad de contextualizar el discurso curricular. Con ello, se plantea la reconstrucción de los sentidos locales viables, así como de su significación y efectividad en relación a los sujetos involucrados.

Sin sugerir la incorporación de todos los medios actuales que los maestros emplean como una mera refuncionalización, dirían algunos, se plantean como referentes importantes para la construcción de los objetos de discusión e innovación pedagógica.

Una investigación como la presente intenta dar fuerza a la mirada investigativa del salón de clase una vez que se instituye un nuevo plan de estudio. Hacer teoría a partir de este espacio escolar, es un trabajo colectivo que nos permitirá ser más conocedores y estar teóricamente más informados. Donde generalmente suponemos ruido, azar y rutina, nos encontramos aprendiendo a desentrañar procesos complejos y significativos.

A N E X O S

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2002, DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

(ANEXO 1)

Fases de Formación	BÁSICA					DESARROLLO PROFESIONAL			Total de Créditos
	1er Semestre	2º Semestre	3er. Semestre	4º. Semestre	5º. Semestre	6º. Semestre	7º. Semestre	8º. Semestre	
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	49
	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	42
HISTÓRICO FILOSÓFICA	Antropología Pedagógica (Ob.) 3 0 6	Historia General de la Educación (Ob.) 3 0 6	Historia de la Educación en México (Ob.) 3 0 6	Filosofía de la Educación (Ob.) 3 0 6	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (Ob.) 2 0 4				28
SOCIO PEDAGÓGICA	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				29
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 del Aprendizaje (Ob.) 3 1 7	Orientación Educativa (Ob.) 2 1 5				30
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		30
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	28
			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	30
			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	30
						OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	15
							OPTATIVA (Op) 2 1 5		5
Total de Créditos por Semestre	40	40	42	41	41	38	37	37	316

OPTATIVAS A B C A HORAS TEÓRICAS B HORAS PRÁCTICAS C CRÉDITOS

 Unidades de Conocimiento Responsables de la Integración de las Prácticas Escolares

*SÍNTESIS COMPARATIVA DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PLAN DE ESTUDIOS 1985 y
2002*

ANEXO 2

CARACTERÍSTICAS	PLAN DE ESTUDIOS	
	1985	2002
DURACIÓN (Semestres)	8	8
PERIODOS ACADÉMICOS / FASES DE FORMACIÓN	0	2
ÁREAS / LÍNEAS EJE	5	6
TOTAL DE MATERIAS A CURSAR	58	55
OBLIGATORIAS	40	39
OPTATIVAS	74	30
TEÓRICAS	114	16
PRÁCTICAS	0	0
TEÓRICO - PRÁCTICAS	0	39
MODALIDAD DE UNIDADES DE CONOCIMIENTO		
SEMINARIOS	2	12
TALLERES	26	26
LABORATORIOS	14	2
OTROS: CURSOS	72	31
TOTAL DE CRÉDITOS	244	316
TOTAL DE CRÉDITOS A CURSAR	244	316
OBLIGATORIOS	168	236
OPTATIVOS	76	80
TEÓRICOS	244	108
PRÁCTICOS	0	0
TEÓRICO PRÁCTICOS	0	208
OPCIONES DE TITULACIÓN	2	4

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, Jurgenson (2004). **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.** México: Paidós.
 - Angulo, José Félix y Nieves Blanco (coords.) **Teoría y Desarrollo del Currículum.** Málaga: Aljibe.
 - Apple, Michel W. (1987). **Educación y poder.** Barcelona: Paidós.
 - _____ (1986) **Hegemonía y Currículo,** Madrid: Akal.
 - _____ (1996) **El conocimiento Oficial.** Barcelona: Paidós
 - Apple, M. Y Nancy King (1989). **¿Qué enseñan las escuelas?,** en La Enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.) Madrid: Akal.
 - Asociación Nacional de Univesrsidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001) **La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.** México: ANUIES.
1. Batanaz Palomares, Luis (1996). **Investigación y Diagnóstico en Educación; una perspectiva Psicopedagógica.** Granada: Aljibe.
- Benjamin, W. (1973). **Discursos interrumpidos,** Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1999). **Para una critica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV,** Madrid: Taurus.
2. Berger, P. y Luckmann, T. (1965). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
 3. Bertely Busquets, María (2000). **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.
 4. Bernstein, B. (1989). **Clase y pedagogías visibles e invisibles,** en La Enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.) Madrid: Akal.
 5. Bourdieu, Pierre y Jean Claude, Passeron (1984). **La Reproducción.** Barcelona: Laía.
 6. Bourdieu, Pierre (1990). **Sociología y Cultura,** México: Grijalbo.

7. _____(1989). **Enseñanza, Cultura y Sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultural en la escuela**, en La Enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.) Madrid: Akal.
 8. Bruce J. Biddle, Tomas y Ivor F: Goodson (2000). **La enseñanza y los profesores, III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**. Barcelona: Piados.
 9. Candela, Antonia, M. (1999). **El Discurso de la ciencia en el Aula**, en Encuentros de Investigación Educativa 95-98. Remedi, eduardo (coord.). México: DIE/ Plaza y Valdés.
 10. Carrillo Avelar, Antonio (1996). **Cultura Escolar, formación docente y evaluación curricular participativa**. UPN, México (Tesis de Maestría).
 11. _____ (2005). **Cultura Académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñahñüs. Elementos para resignificar las prácticas educativas**. UAM, México (Tesis de Doctorado).
 12. Carr, W y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
 13. _____ (1995). **Un Teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.
 14. De Alba, Alicia (1991). **Currículum. Crisis, mito y perspectivas**. México:CESU/UNAM.
 _____(coord.) (2003). **Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales**. México: COMIE, Vol. 11.
 15. Dreeben, R. (1989). **El currículum no-escrito y su relación con los valores**, en La Enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.) Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado (1984). **El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil** (Serie Investigación). México: UNAM/ENEP Aragón.
- Díaz Barriga Ángel (coord.) (2003). **La investigación curricular en México. La década de los noventa**. México: COMIE, Vol. 5.
- Díaz Barriga, Frida. et. al. (1992). **Metodología de Diseño Curricular, para educación superior**. México: Trillas.

Ducoing, Patricia (1990). **La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954**, tomo I. México:UNAM/CESU.

_____ (1991). **La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954**, tomo II (**Apéndices**). México: UNAM/CESU.

16. Erickson, Frederick, En Merlin Wittrock (1989). **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Madrid: Paidós.
17. Escudero, Juan, M. et. al. (2002). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. España: Síntesis.
18. Ferrater Mora, J. (1982). **Diccionario de Filosofía**, Madrid. Alianza.
19. Gadamer, HG. (1996). **Verdad y método, tomo I**, Salamanca: Sígueme.
20. Gimeno Sacristán, J. (1988) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
21. Giroux, Henry (1992). **Teoría y Resistencia en Educación**. México: UNAM/Siglo XXI.
22. Gómez Sollano, Marcela (2003). Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (Espacios, agentes y debates), en **Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales**. De Alba, Alicia (coord.) México: COMIE, Vol. 11.
23. González Arenas, María Marcela (2003). Aproximaciones en claroscuro al contexto teórico internacional, en **Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales**. De Alba, Alicia (coord.) México: COMIE, Vol. 11.
24. Goodson, Ivor F (2003). **Estudios del currículum. Casos y Métodos**. Buenos Aires: Amorrortu.
25. Hargreaves (1995). **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado)**. Madrid: Morata.
26. Hoyos Medina, Carlos Ángel (Coord.). **Epistemología y Objeto Pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia?** México: Plaza y Valdés/CESU/UNAM.
27. Hegel, G. (2002). **La fenomenología del espíritu**, México: FCE.
28. Ianni Octavio (1996) **Teorías de la Globalización**. México: Siglo XXI/ UNAM
- Iñiguez Rueda, Lupicino (Editor) (2003). **Análisis del discurso Manual para las ciencias sociales**. Barcelona: UOC.
29. Jackson, Philip W. (1991). **La vida en las aulas**. Madrid: Fundación Paideia/Morata.
30. _____ (2002), **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.

31. _____ (1991). **El curriculum Oculto**. Madrid: Morata.
32. Kalman, Judith (1999). **La alfabetización desde una perspectiva social**, en Encuentros de Investigación Educativa 95-98. Remedi, Eduardo (coord.). México: DIE/ Plaza y Valdés.
33. Kemmis, S (1988). **El Curriculum más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata.
34. King, N (1986). **Economía y control de la vida escolar**, en Apple, M. Ideología y currículum. Madrid: Akal universitaria.
35. Lapassade, Georges (1977). **Grupos organizaciones e Instituciones**. Barcelona: Granica.
36. _____. **El encuentro institucional** en Análisis institucional y socianálisis. México: Nueva imagen.
37. Larrosa, J. (1998). **La experiencia de la lectura**, Barcelona: Alertes.
38. Larroyo, Francisco (1958). **Vida y profesión del pedagogo** (Ediciones Filosofía y Letras 22). México: UNAM/FFyL.
39. Lefebvre, Henri (1972). **La vida cotidiana em el mundo moderno**. Madrid: Alianza editorial S/A.
40. León Vega, Emma (1999). **Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana**. México: UNAM, CRIM y Anthropos.
41. Lomas, Carlos (2001). **Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística**, Vol. II, 2ª edición, Buenos Aires: Paidós.
42. Penin, Sonia (1991). **Escola e cotidiano: a obra em construcao**. Sao Paulo : Cortez Editora.
43. Pérez Gómez Ángel (1998), **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
44. Pinar, W. (1989). **La reconceptualización en los estudios del currículum**, en La Enseñanza: su teoría y su práctica. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.) Madrid: Akal.
45. Piña Osorio, Juan Manuel (1998) **La interpretación de la Vida Cotidiana Escolar**. México: Plaza y Valdés.
46. Raiter, Alejandro y Julio Zullo (2004). **Sujetos de la lengua. Introducción a la Lingüística**. Buenos Aires: Gedisa.

47. Remedi Allione, Eduardo (1999). **El Trabajo Institucional y la Formación Docente**, en Encuentros de Investigación Educativa 95-98. México: DIE/ Plaza y Valdés.
1. _____ (2004). **Instituciones Educativas, Sujetos, historia e identidades**. México: Plaza y Valdés.
 2. Rojas Moreno, Ileana (2005). **Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico (1934-1989)**. Barcelona-México: Pomares.
 3. Rodríguez Gómez Guerra, Roberto (2002). **Transformaciones del sistema de enseñanza superior**. en Universidad: política y cambio institucional. Muñoz García Humberto (coord.). CESU y Miguel Ángel Porrúa. México.
 4. Rockwell, Elsie (Coord.) (1995). **La escuela cotidiana**. México: FCE.
 5. Ruiz Larraguivel, Estela (1998). **Propuesta de un modelo de evaluación curricular. Una orientación cualitativa**. México: CESU.
 6. Sandín Esteban, M. Paz (1996). **Investigación cualitativa en Educación (Fundamento y tradiciones)**. México: Mc Graw Hill.
 7. Stubbs A. (1987). **Análisis del discurso**. Madrid: Alianza.
 8. _____ (2003). **El currículum oculto**. Madrid: Morata.
 1. Stenhouse Lawrence (1998). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.
 2. _____ (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata,
48. Schutz, Alfredo (1974). **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu.
49. Schutz, Alfredo (1974). **la construcción significativa del mundo social**. Barcelona: Paidós.
50. Schuartrz Howard y Jerry Jacobs (1984). **Sociología cualitativa. Métodos para la construcción de la realidad**. México: Trillas.
51. Schwab, J. (1974). **Un enfoque práctico para la planificación del currículum**. Buenos Aires: El Ateneo.
52. Taba, Hilda (1974). **Elaboración del currículum. Teoría y Práctica**. Buenos Aires: Troquel.

53. Terigi, Flavia (1993) **¿qué cosa es el currículum escolar?** en Diseño, desarrollo y evaluación del currículum. Documento mimeografiado. Ministerio de cultura y educación. Buenos Aires.
54. Torres Santomé, Jurgo (1994) **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.** Madrid: Morata.
- 55.
56. Tyler, Ralph (1982). **Principios Básicos del Currículo.** Buenos Aires: Troquel.
57. Valenti Nigrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito (2004). **Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresado.** México: ANUIES.
58. Willis, P. (1977). **Aprendiendo a trabajar.** Madrid: Akal Universitaria.
9. Wittrock Merlin, C (1997). **La investigación de la Enseñanza. Métodos cualitativos y de Observación.** Tomo I y II. México: Paidós.
10. Woods, Peter (1987). La escuela por dentro. **La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós.
11. Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coord.) (2003). **Políticas Educativas,** Vol. 9. México: COMIES/SEP/CESU.

HEMEROGRAFÍA

1. Andrade, Larry D. (2002). **Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: Reflexión y propuesta metodológica,** en Revista Perfiles educativos, Vol. XXIV, No. 97-98. p.p. 96-116.
 2. Barrón Tirado Concepción y Bautista Melo Blanca Rosa (compiladoras) (1986). **Memoria del foro. Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón.**
 3. Barrón Tirado, Concepción. et. al. (2004) **Currículum y actores. Diversas miradas.** Colección Pensamiento universitario. No. 97. p.p. 188-222
- Brunner, José Joaquín (1999). **Los nuevos Desafíos de la Universidad.** Educyt. en Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, núm. 91, septiembre, 1999.
- Cavariá, Rosa María (2005). **Aragón ya es Facultad de Estudios Superiores,** en Gaceta UNAM Num. 3,796. 4 de abril. p. 9
- Cornbleth, Catherine (1998). **¿Más allá del currículum oculto?.** Barcelona, en Revista de Estudios del currículum, Vol. 1, Núm 1. enero. p.p.112-123.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1998). **Cultura y currículum como prácticas de significación.** **Barcelona**, en Revista de Estudios del currículum, Vol. 1, Núm 1. enero. p.p. 59-76.

Díaz Barriga, Ángel (1989). **La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación**, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XIX (2), 93-114. México: Centro de Estudios Educativos.

Díaz Barriga (1985). **La evolución del discurso curricular en México (1970-1980)**, en Revista Latinoamérica de Estudios educativos, Vol. XV, No. 2. p.p.67-79.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2005). **Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa.** En revista Perfiles educativos, Vol. XXVII, No. 107. P.P 57-84.

4. Plan y programas de Estudios de la Carrera de Pedagogía (2002). **Tomo I y II.** ENEP-Aragón.
5. Díaz Barriga Ángel y Barrón Concepción (1982). **La formación del pedagogo. Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructura curricular por asignaturas.** en Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón.
6. Farfán, Rafael. **Fin de Siglo y la Modernidad como proyecto histórico.** en Revista de Sociología. UAM Azcapotzalco. 1986-1987. Núm. 3.
7. Fuentes Karla, et. al. (2005). **1976-2005, el camino de consolidación universitaria en Aragón**, en Boletín Aragón. Edición Especial. Marzo. P. 10-17.
8. Marín Méndez, Dora Elena (2003). **Identidad Profesional y representaciones sociales en estudiantes universitarios**, en Procesos y prácticas de la formación universitaria. Colección Pensamiento universitario. No. 93.
9. Mendoza Rojas, Javier (1981). **El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)**, en Revista Perfiles Educativos, No. 12. p.p.3-23.
10. _____ (2003) **Perspectivas de la Educación Superior en México.** en: Primer foro de la docencia de la antropología y la historia en la ENAH. Serie ENAH. Fortalecimiento Institucional 2000-2003.
11. _____(1998). Paradigmas del Currículum, en La Vasija, Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre. Año 1, Vol.2 Núm. 2. Abril-julio. p.p. 69-90.
12. Muñoz Garía, Humberto(coord.) (2002). **Universidad: Política y cambio Institucional.** México: UNAM/CESU/Porrúa.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP México.

Quiroz, Alejandro y Antonio Rosas (2005). **La conversión de la ENEP a FES, producto del esfuerzo de la comunidad aragonesa**, en Boletín Aragón. Edición Especial. P. 5-9.

Rodríguez Gómez, Roberto (2002). **Continuidad y cambio de las políticas de educación superior**, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2002, Vol. 7. No. 14. P. 149

_____ (2005). **Las Universidades ante los retos del entorno internacional**, en Periódico Milenio, Suplemento Universitario, 13 de octubre.

Romo, R. M (1992). **Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias**. Universidad Autónoma de Nuevo León (Tesis de maestría).

13. Tedesco, Juan Carlos (2003). **Los paradigmas de la educación**. Universidad Futura, Vol. I., Núm. 2, Junio.

Torres, R. M. (2000) **El currículum visto como analizador institucional. Experiencia en una institución de enseñanza superior**. (CD-ROM) Memorias del primer congreso nacional Retos y expectativas de la Universidad en México.

UNESCO (1998). **Conferencia Mundial sobre Educación Superior**. UNESCO. París

UNESCO Y IESALC (2006). **Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. UNESCO. Caracas.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

IELSAC <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobsertorio/INFORME>

MILENIO <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior3.htm>

SEP <http://www.sep.gob.mx>

UNAM <http://www.dgi.unam.mx/gacetaweb>

UNESCO http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm