



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

CONCEPCIONES, ADHESIONES Y TENSIONES EN EL PROCESO DE
REDISEÑO CURRICULAR. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA 2009-2010, EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

CIUDAD UNIVERSITARIA, OCTUBRE DEL 2011





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 mi madre Profra. Crispina Melchor Chavarría: Mi primera y más grande maestra. Normalista de formación académica, profesora de educación preescolar y primaria, me has forjado a lo largo de mí existir. Gracias por introducirme al mundo del conocimiento cuando por las tardes, en mi niñez, y aunque venías cansada de las arduas jornadas laborales me enseñaste a leer y escribir. Parecen lejanos aquellos años de incertidumbre, frustración y dolor. Sin embargo, siempre estuviste a mi lado para escucharme y apoyarme. Gracias te doy desde el fondo de mi corazón por haber confiado en mí al darme esperanza, y sobre todo por tu inmenso amor y sacrificio. Además me mostraste el camino de la tenacidad, el esfuerzo, la lucha y el trabajo para alcanzar mis sueños. Eres la fuerza que me sostiene y el motivo de mi inspiración.

A mi padre Profr. José Carlos González Castellanos: Mi segundo maestro en los menesteres de la vida y de la profesión magisterial, Normalista de formación académica, profesor de educación primaria y secundaria, amigo fraternal, padre complaciente, escucha fiel y uno de mis seres amados, gracias por hacerme presente en tus pensamientos y oraciones. Este sueño y logro también es tuyo.

A mi hermano Miguel Ángel González Melchor: Otro de mis grandes maestros. Normalista, Historiador y Filósofo; orgullosamente UAM y sobre todo UNAM. Fiel aliado en nuestras aventuras de vida, acompañante intelectual, testigo de mis triunfos y fracasos, cómplice de sueños, proyectos y locuras, fuente de reflexión y tolerancia y sobre todo, por no dejarme claudicar en mis metas, eres el responsable

que ocasionó que no dejara de luchar cuando parecía que la esperanza no existía, que no me rindiera y que este aquí, mis más infinitos agradecimientos.

A mis abuelitos Alejandro Melchor Leyva y Josefina Chavarría Vázquez, quienes junto a mí tía Leonila siguen presentes en mi mente y corazón, me acompañan en todo momento y me cuidan desde el más allá.

A la familia Melchor Chavarría: Me siento orgulloso de ser parte de esta grandiosa familia de oaxaqueños; por sus ideales, cariño, fuerza y entereza.

Por último a Dios y a la Virgen de Juquila: Por haberme dado la oportunidad de vivir la experiencia más extraordinaria y maravillosa en mi vida, el cumplir mi deseo, sueño y anhelo más largamente acariciado, el ser estudiante de la UNAM.

Agradecimientos

A la Dra. María Concepción Barrón Tirado: Por haber aceptado ser mi tutora y darme la oportunidad de aprender de usted, brindarme la confianza de expresar mis ideas, orientarme y acompañarme en el desarrollo de la tesis, por su tiempo y calidez humana, reconozco y admiro su compromiso para con los estudiantes. Es usted mi ejemplo a seguir.

A la Mtra. Martha Corenstein Zaslav: En su seminario de investigación educativa aprendí el significado, y encontré el sentido de la investigación cualitativa. Su calidad como docente es invaluable, por profesoras como usted el campo de la investigación educativa es prolífero. Gracias por sus enseñanzas y observaciones en la revisión de la tesis.

A la Mtra. Leticia Moreno Osornio: Por su atención y dedicación a mi trayectoria en el posgrado, por sus consejos que van más allá del ámbito académico y, sobre todo por el inmenso apoyo que he recibido de su parte, gracias.

A la Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández: Por enriquecer con sus observaciones esta tesis, el dialogo establecido alrededor de mi trabajo fue el pretexto para sostener una charla muy agradable y, de mucho aprendizaje acerca de las experiencias en el diseño curricular en la formación de pedagogos.

A la Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos: Por haber aceptado ser mi lectora de tesis, tomarse el tiempo necesario en la revisión y corrección de la misma.

A mis profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y del IISUE de la UNAM: Dra. Patricia Ducoing Watty, Dra. Clara Carpy Navarro, Dra. Laura Mercado Marín, Dr. José Antonio Serrano Castañeda, Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Dra. Guadalupe García Casanova, Dr. Mario Rueda Beltrán, Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdés, Dra. Susana Bercovich Hartman y Dr. Fernando Mier y Terán; con

cada uno de ustedes continúe mi formación académica y aprendí mucho más que conocimientos y nociones teóricas, me enseñaron el profesionalismo, la sapiencia, sencillez, paciencia y acompañamiento que debe poseer un profesor e investigador con sus estudiantes. Gracias por su tiempo, escucha y dedicación que es mucho más de lo que se percibe en las aulas.

A Rosy, Arlenne, Mireya y Adela: Cuando acudí a la Coordinación de la Maestría a realizar algún trámite siempre me recibieron con amabilidad y la mejor disposición de apoyarme, por lo tanto les reitero mi reconocimiento y les agradezco su valiosa colaboración.

A mi amigo Odín Miguel Ángel González Santana: Colega pedagogo por vocación y convicción, abogado por tradición familiar; gracias por compartir interminables charlas acerca de los quehaceres del universitario y del pedagogo y, sobre todo de nuestros andares.

A mis compañeros del posgrado: En la discusión académica aportaron elementos importantes en mi formación, amenizaron las arduas y extraordinarias jornadas en los seminarios.

A todas aquellas personas que de manera directa e indirecta hicieron posible la culminación de este fantástico sueño.

Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria, Octubre del 2011

Canción obvia

Escogí la sombra de este árbol para
reposar de lo mucho que haré,
mientras te espero.
Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vacío.
Por esto, mientras te espero,
trabajaré los campos y
conversaré con los hombres.
Sudará mi cuerpo, que el sol quemará;
mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más;
mis ojos verán lo que antes no vieron;
mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.
Desconfiaré de quienes me digan,
en voz baja y precavidos;
Es peligroso hacer
Es peligroso hablar.
Es peligroso andar.
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
porque esos niegan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de quienes vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque éstos, al anunciarte ingenuamente,
antes te denuncian.
Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que abrirá la primavera.

Paulo Freire.
Ginebra, marzo de 1971

A Miguel Melchor.....Gracias

El Ojo no apuntaba hacia ellos: tenía la mirada fija en el norte, donde se encontraban acorralados los capitanes del Oeste; y en ellos concentraba ahora el poder toda su malicia, mientras se preparaba a asestar el golpe el golpe mortal; pero Frodo, ante aquella visión pavorosa, cayó como herido mortalmente. La mano buscó a tientas la cadena alrededor del cuello.

Sam se arrodilló junto a él. Débil casi inaudible, escuchó la voz susurrante de Frodo: -¡Ayúdame, Sam! ¡Ayúdame! ¡Deténme la mano! Yo no puedo hacerlo.

Sam le tomó las dos manos y juntándolas, palma contra palma, las besó; y las retuvo entre las suyas. De pronto tuvo miedo. - ¡Nos han descubierto! –se dijo-. Todo ha terminado, o terminará muy pronto. Sam Gamgyi, este es el día final.

Levantó de nuevo a Frodo, y sosteniéndole las manos apretadas contra su propio pecho, lo cargó una vez más, con las piernas colgantes. Luego inclino la cabeza, y echó a andar cuesta arriba. El camino no era fácil de recorrer como le había parecido a primera vista. Por fortuna, las torrentes de fuego que la montaña había vomitado cuando Sam se encontraba en Cirith Ungol, se habían precipitado sobre todo a lo largo de las laderas meridional y occidental, y de este lado el camino no estaba obstruido, aunque si desmoronado en muchos sitios, o atravesado por largas y profundas fisuras.....

Tolkien, J.R.R
The Lord of the Rings III
The Return of the King

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Las nociones teóricas y la metodología de investigación	16
1.1 Perspectivas teóricas	16
1.1.1 Noción de curriculum	16
1.1.2 Los profesores como sujetos partícipes del diseño curricular	41
1.1.3 Noción de grupo y su dinámica	48
1.1.4 La dinámica del conflicto en las instituciones educativas	59
1.2 Perspectiva metodológica	66
1.2.1 La metodología cualitativa	66
1.2.2 La entrevista cualitativa y los informantes clave	69
1.2.3 La experiencia al interior del campo de investigación	72
1.2.4 El primer acercamiento en la concepción de los actores	73
1.2.5 La selección de los informantes claves	81
1.2.6 El sociograma	84
Capítulo II. Bosquejo histórico de la formación de pedagogos en la UPN. El Plan de Estudios 1979	90
2.1 Génesis de la Universidad Pedagógica Nacional	90
2.1.1 El plan de estudios 1979. El primer plan de estudios para la formación de pedagogos “Upenianos”	101
2.1.2 Redefinición del proyecto académico. El Plan de Estudios 1985	109
2.2 La estructura actual de la UPN	116

Capítulo III. Descripción y análisis del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN **128**

3.1 Ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional	129
3.2 Formación del pedagogo en la UPN	133
3.3 Descripción del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía	136
3.3.1 Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía	137
3.3.2 Perfil de ingreso	139
3.3.3 Perfil de egreso	139
3.3.4 Campo laboral del pedagogo egresado de la UPN	143
3.3.5 Estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990	148
3.4 Análisis curricular del plan de estudios 1990, basado en la metodología de Posner	164

Capítulo IV. Concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía, propuesta del plan de estudios 2009-2010 **184**

4.1 La génesis del proceso de rediseño de la propuesta del plan de estudios para la formación de pedagogos en la UPN, versión 2009-2010	185
4.2 Los actores en el proceso de rediseño curricular. Los profesores de la Licenciatura en Pedagogía	189
4.2.1 El equipo de diseño	190
4.2.2 El grupo de resistencia	191
4.2.3 La asunción de roles en el proceso de rediseño	200
4.2.3.1 La figura del coordinador	200
4.2.3.2 El chivo emisario	204
4.2.3.3 El chivo expiatorio	206

4.2.3.4 El portavoz	207
4.2.3.5 El saboteador	208
4.3 La dinámica institucional	209
4.4 Posición del docente con respecto al plan de estudios versión 2009-2010	221
4.4.1 Concepciones del equipo de diseño	222
4.4.2 Concepciones del grupo de resistencia	227
4.5 A manera de cierre	230
Conclusiones	237
Bibliografía	249
Páginas web consultadas	260
Anexos	261
Anexo I. Guía de entrevista	262
Anexo II. Propuesta de plan de estudios 2010. Licenciatura en Pedagogía	265
Anexo III. Cronología del proceso de rediseño del plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía, versión 2009	282
Anexo IV. Relatoría de la sesión de trabajo de la nueva comisión para el cambio curricular	286

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación de carácter cualitativo e interpretativo, indagué la concepción de los profesores que participaron en el proceso de rediseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el periodo que comprende los años 2009 y 2010.

A través de entrevistas rescaté la voz de los actores involucrados en el rediseño, para comprender los procesos formativos que se llevan a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional y el entramado que constituye la cultura institucional fue necesario acercarse a la especificidad de los sujetos que en ella coexisten. Tal como lo señala Corvalán (en Butelman, 1996, p. 48) se entiende a las “instituciones como reservorios sociales de visiones individuales que constituyen una trama social”.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de carácter público fundada en 1978, en la que se forma de manera escolarizada a profesionales de la educación. Las licenciaturas que se imparte son: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la educación y Administración educativa, en dos turnos, matutino de 8 a 14 horas y vespertino de 15 a 21 horas. Se ubica en Carretera al Ajusco número 24, colonia Héroes de Padierna, en la Delegación Tlalpan, Distrito Federal.

La formación de pedagogos en la UPN Ajusco se remonta a sus orígenes, en el año 1978 se creó el primer programa de estudios para la Licenciatura en Pedagogía denominado plan 1979, en el cual se expresó la idea de los fundadores de formar a los pedagogos con una visión sociopolítica (Plazola, 2009, p. 43).

El segundo plan de estudios de Pedagogía se diseñó entre 1989-1990 mediante un proceso instituyente de evaluación de la docencia impulsado por el entonces rector de la UPN, el maestro José Ángel Pescador Osuna. Para Plazola (2009) el plan 1990 está dirigido, al igual que el de 1979, a bachilleres y profesores de educación básica en servicio, aunque éstos últimos ya no eran mayormente convocados debido a que en 1984 los estudios de las Escuelas Normales se elevaron al título de licenciatura.

El plan 1990 establece un modelo de formación de un pedagogo ligado a la investigación educativa; en el proceso de institucionalización se cambió la estructura, orientación y dinámica del proceso formativo, lo que permitió en el perfil de egreso el dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía y la capacidad para desarrollar investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la propia pedagogía; para lograrlo el programa se estructuró en tres fases de preparación, organizadas a su vez por campos de estudio, de formación y de seminario (Plazola, 2009, p. 54).

El desarrollo curricular del plan 1990 de Pedagogía no logró sistematizar procesos de evaluación, seguimiento y desarrollo; fue en mayo de 2006 cuando los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2006), a través del Comité de Artes, Educación y Humanidades, elaboraron y entregaron el informe de evaluación diagnóstica con sus respectivas recomendaciones; éstas no derivaron en un proyecto para resolver los problemas o reformular el plan de estudios 1990; las sugerencias apuntaban a aspectos medulares del programa tales como: imprecisiones en el perfil de egreso respecto del mercado laboral profesional, la falta de espacios curriculares sobre lengua extranjera (inglés) y computación, además de ausencia de requisitos para la titulación, entre otros (UPN, 2008).

A principios de 2008 la Rectoría de la UPN, encabezada por la doctora Sylvia Ortega, y la Secretaría Académica emitieron una convocatoria para el diseño del nuevo plan de estudios, que estaría coordinado por un asesor de diseño curricular externo a la universidad, contratado ex profeso para llevar a cabo dicha tarea. El Área Académica número cinco, Teoría Pedagógica y Formación Docente del programa de la Licenciatura en Pedagogía, conformó una comisión encabezada por una coordinadora interna, quien formaba parte de la planta docente de la licenciatura, así como por otros profesores que respondieron a esta convocatoria.

En abril de 2008 se realizó el diagnóstico del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (Plan 1990), mismo que sirvió de partida para configurar la nueva propuesta curricular. Para arribar a ésta se desarrollaron cuatro etapas durante el año 2008: a) Diagnóstico, b) Evaluación, c) Diseño de perfil de egreso, fases y líneas curriculares y d) Diseño de la estructura y mapa curricular.

En marzo de 2009 la comisión de diseño presentó la propuesta de plan de estudios, misma que no fue aceptada por un grupo de profesores porque, según ellos, “no representa las voces de toda la comunidad académica, el diagnóstico está mal planteado y no es confiable, además la propuesta no articula las tradiciones en cuanto a la formación del pedagogo en la UPN”; por lo tanto, surgió un debate sobre la pertinencia del nuevo plan de estudios. A partir de ese momento el Área Académica número cinco, Teoría Pedagógica y Formación Docente, responsable del programa de la Licenciatura en Pedagogía, ha organizado foros de discusión, en los que se analiza dicha propuesta.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2002), el diseño del currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los grados escolares. Diseñar es fundamental porque a través de esta tarea es como se elabora el currículum mismo, algo que compete directamente a los profesores:

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyados en principios interpretables, abiertos. El currículum real –llamado también en la acción- no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencias para sus alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica, y ésta no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en circunstancias concretas (Gimeno Sacristán, 2002, p. 240).

La complejidad de la cultura institucional de la UPN promueve el desarrollo de prácticas signadas por la articulación conflictiva entre lo académico y lo político. En este contexto, el rediseño curricular constituye un proceso de reconfiguración identitaria, en el que la cultura de referencia de los sujetos se rearma a la luz de la cultura institucional y ésta se ve influida por las aportaciones que de manera consciente, pero fundamentalmente inconsciente, realizan los sujetos-actores de la Universidad.

La construcción del objeto de estudio

Para la construcción del objeto de estudio, partí de los siguientes supuestos:

1.- El rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN está condicionado por la carga ideológica y política de los grupos que integran el colegio de profesores de la licenciatura y que forman parte del proceso.

2.- La comprensión del proceso de rediseño del plan de estudios está determinado por la posibilidad de análisis e interpretación de las formas de hacer y las concepciones que fluyen en la cotidianeidad, desde la experiencia vivida por los sujetos involucrados.

Por lo tanto, planteo las siguientes interrogantes para indagar dichos supuestos.

La pregunta de investigación

La presente tesis tiene como objeto de investigación analizar el proceso de rediseño curricular. Los profesores que forman parte de esta experiencia institucional tienen supuestos que permean e influyen en la formación de los futuros pedagogos, como son los saberes y las tradiciones que deben permanecer en el plan de estudios, por tal motivo considero pertinente realizar un trabajo de rescate de las concepciones de los actores involucrados en el proceso.

Pregunta general

¿Cuáles son las tensiones que se producen entre los actores involucrados en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN?

Preguntas específicas

¿Cuál es la concepción de los profesores involucrados en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN?

¿Cómo se conforman o adhieren los académicos para participar en el proceso de rediseño curricular?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos establecí un objetivo general que consistió en explicar y comprender los procesos de concepción de los docentes hacia la experiencia en el rediseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, versión 2009-2010. Los objetivos particulares se derivaron del general.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar las tensiones que se producen en el proceso de rediseño del plan de estudios 2009-2010 de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Objetivos particulares:

Indagar las concepciones de los profesores involucrados en el proceso de rediseño curricular.

Identificar cómo se adhieren en grupos los académicos de la Licenciatura en Pedagogía para participar en el proceso de rediseño curricular.

Estos objetivos me permitieron centrar la atención en las concepciones que han construido los docentes sobre el rediseño curricular y dirigir el proceso de investigación, ordenar mis ideas y delimitar los referentes teóricos que me posibilitaron comprender los datos obtenidos.

Acercamiento al estado del arte del objeto de estudio

Los antecedentes bibliográficos que han sido centrales para el desarrollo de esta tesis, son presentados en torno a los siguientes ejes temáticos:

a) Estudios sobre procesos curriculares

Al revisar el estado del conocimiento del COMIE “La Investigación curricular en México 1992-2002”, la revista mexicana de investigación educativa y perfiles educativos, los bancos de datos de tesis de la UNAM, DIE-Cinvestav IPN y UPN, encontré que las temáticas referenciales al campo curricular para mi investigación son las siguientes: la formación y práctica docente (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000; Díaz Barriga Arceo y Hernández 1998); los trabajos sustentados en los enfoques críticos sobre las teorías sociales, la hermenéutica o la sociología de las profesiones, (Furlán, 1997; Navarro et al., 1994, Pasillas, 1997); los estudios que ofrecen opciones metodológicos para el estudio de los procesos curriculares y la formación de profesionales (Barrón, Garduño, y Gutiérrez, 1997; Nieto, 1997; Marín, 1993); y las investigaciones que ofrecen propuestas metodológicas integrales de diseño curricular sobre todo para la educación superior Díaz Barriga Arceo et al. (1990, 1993) Casarini (1997), Estévez (1999).

Para comprender la dinámica de diseño y desarrollo de propuestas curriculares en universidades e instituciones de educación superior en donde se involucran procesos de reformas curriculares, de análisis y evaluación de planes y programas de estudio, de certificación de profesiones, o de búsqueda de innovaciones curriculares consulté los trabajos de: Díaz Barriga (1994, 1997) y De Fernández, Livas, Glazman y Figueroa (1998). Por su parte Palomares y Torres (1995) estudiaron el desarrollo curricular en la construcción del proyecto académico de la Facultad de Agrobiología Presidente Juárez, Farfán (1999) analizó los planes de estudio de la Escuela Normal Superior de México, Guerrero (1990) documentó el papel de la práctica en el currículum de la Facultad de Psicología, Maciel (1999) indagó el planteamiento del aula siglo XXI en el IPN y, Sotelo y Juárez (1997) indagaron la innovación en el currículum de posgrado en Ingeniería de CENIDET (1997). (Díaz Barriga Arceo, et al, 2003, pp. 76-90).

El énfasis de la presente investigación lo centré en los procesos de diseño curricular por lo cual los documentos que encontré son los siguientes: Plazola (2009) realizó un estudio acerca del proceso de cambio curricular de la Licenciatura en Pedagogía plan 2009 en la UPN, y sus derivaciones en los vínculos de saberes y haceres, la orientación de la formación profesional, y las interacciones de identidades académicas de los docentes. Para Plazola estos aspectos producen sentidos y contrasentidos que aborda desde tensiones que aparecen explícita o implícitamente durante el proceso de diseño.

García (2009) expone en el reporte de investigación tres momentos que ubica como decisivos en la construcción del proceso del diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, plan 2009 (UPN), éstos son: determinación o posibilidad de elección desde la incorporación al proyecto de diseño, construcción o reconstrucción de un equipo de trabajo a partir del aprendizaje grupal; diálogo reflexivo y, por último, posibilidad del diseño curricular para potencializar un proceso de formación a partir del imaginario social instituido e instituyente.

Rautenberg (2009) muestra en su texto que la reestructuración curricular de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN Ajusco no sólo es una construcción técnica donde se atienden las recomendaciones del diseño curricular, sino revela que en su calidad de proyecto social requiere la atención e impulso de un conjunto de actividades que le pueden dar sentido y concreción. Asimismo la autora alude a que el cambio curricular, al ser un proyecto colectivo que ha de pasar por la validación de los involucrados, se abre como un proceso que se antoja complejo, en tanto que se juega un conjunto de apreciaciones e intereses que no siempre son compartidos, por lo que esta tarea, eminentemente académica, se convierte en ocasiones en motivo de intensas discordias que paralizan el avance en aras de tratar de incorporar a los ausentes (grupos, temas, enfoques, perspectivas, contenidos, entre otros).

Reyna (2009) en su documento “Los lugares del sujeto en procesos de rediseño curricular” realiza una reconstrucción de los hechos acontecidos en el rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN; se refiere a la construcción de la tarea y los primeros cambios donde hace énfasis en la constitución de la comisión del cambio curricular, la organización del trabajo y los primeros resultados y el papel de cada una de las grupalidades que se han forjado a través de dicho proceso.

Santillán et al. (2009) describen las relaciones de poder en el tejido social en el proceso de diseño curricular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. La investigación de carácter cualitativo rescata a partir de entrevistas a profundidad la percepción de los profesores en la experiencia de poder vivida; los autores concluyen que en la prescripción curricular las relaciones sociales de poder se configuran en torno al dominio de las preocupaciones disciplinarias, donde la disputa epistemológica por definir el paradigma científico que provee la definición legítima de la realidad, es la principal fuerza articuladora; sin embargo la competencia entre los grupos disciplinares se

organizó a partir de tres preocupaciones: la lucha por el dominio y el control del espacio (facultad), el deber saber (disciplina) y el de la autoridad formal (dirección).

b) Estudios sobre pedagogos y pedagogas

Los trabajos que han realizado los investigadores educativos sobre el quehacer de los pedagogos y pedagogas son importantes ya que ubican a la disciplina como un campo de producción científica. Entre los trabajos relevantes para esta investigación encontramos los realizados por los españoles García Casares (2000) y Tejada Fernández (2001) donde analizan los perfiles profesionales de egreso de los pedagogos españoles, y las posibilidades laborales en los diferentes ámbitos educativos; en México Díaz Barriga (1986), Ducoing (1988), Pontón (2002) y Menéndez (2006) categorizaron elementos de análisis de las tendencias formativas para los pedagogos, representadas por la pedagogía normalista y universitaria.

Barrón (2002) realizó una investigación de carácter cualitativo sobre las tendencias de formación de los pedagogos que se ofrecen en cuatro universidades privadas de la Ciudad de México: Intercontinental, La Salle, Panamericana y del Valle de México. La investigación que reporta contextualiza las tendencias de formación de los pedagogos de las cuatro universidades privadas objeto del estudio, acude para ello a un análisis comparativo de las propuestas formativas, con base en los siguientes datos: misión y visión institucional, planes de estudios, perfiles profesionales y, sobre todo, contenidos curriculares. El trabajo que efectúa la autora establece los contenidos curriculares con los que se construyen, legitiman y mantienen las intenciones programáticas y, además, las articulaciones entre los diferentes elementos de la estructura.

Furlán (2006) en su artículo “la formación del pedagogo, las razones de la institución”, señala los aspectos sobresalientes para la constitución del campo, la separación del sujeto educativo en docente y alumno; la importancia de la polis en la institución educativa como asunto público, pone énfasis en la emergencia de otros espacios educativos además de la escuela, lo cual desencadena una conmoción en la pedagogía, el abandono y descrédito de la escuela en una era donde priva la tecnología y economía.

Entre los trabajos que abordan la relación de los pedagogos al mercado laboral encontramos los de Ramírez (2006) y Rodríguez (2006), la reflexión acerca del desempeño del pedagogo en la actualidad, Guillen (2002), el quehacer del pedagogo Meza (2006) quien pone énfasis en la tradición alemana acerca del desempeño del pedagogo en el ámbito empresarial, los canadienses Campebell y Kenny (2004) señalan la participación de los pedagogos en el diseño curricular como elaboradores de materiales didácticos para educación a distancia.

La correlación entre pedagogía y educación es estudiada por Caballero (2002), Jasso (2000), así como la docencia y pedagogía por Duran (2002) y Medina (2000). Por su parte Therry (2002) analiza las dificultades a las que se enfrentan los pedagogos al incorporar técnicas de gestión en la formación profesional.

Entre los trabajos que plantean y dan referentes analíticos en la vida cotidiana de la labor de los pedagogos en el ámbito universitario encontramos los textos de Camarena (2006), quien analizó la tarea investigativa de los pedagogos en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Mendoza (2008) por su parte describió algunos procesos micro socioculturales construidos

por los miembros de la Facultad de Pedagogía de una institución de educación superior privada en la ciudad de México.

Serrano (2007) construyó trayectorias de pedagogos que se desempeñan como profesores de la carrera en Pedagogía en la ENEP Zaragoza de la UNAM, con el propósito de identificar las tareas que realizan los pedagogos a lo largo de su desempeño profesional y que aterrizan como docentes de esta institución. Muestra a través de entrevistas las representaciones que los profesores (pedagogos o no) tienen sobre la formación del futuro pedagogo.

Jiménez (2009) realizó una investigación donde aborda las representaciones sociales que tienen los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, del currículum vivido en el transitar de la licenciatura.

c) Estudios sobre la Universidad Pedagógica Nacional

Los estudios que abarcan la relación Estado-Universidad Pedagógica Nacional son los presentados por: Pescador y Torres, (1985) y Kovacs (1990) quienes señalaron que el origen de la UPN se dio a través de una serie de negociaciones y conflictos entre la SEP y el SNTE, por su parte Vicencio Niño (1987) realizó una documentación cronológica sobre los hechos, momentos históricos y los actores principales que dieron pauta a la creación de la UPN. Arnaut (1996) efectuó un bosquejo histórico sobre el magisterio y los procesos que conforman la tarea docente como profesión de estado. Plantea que la creación de la UPN es una disputa entre las autoridades de la SEP y el SNTE por el control de la formación docente a través de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los trabajos de investigación que analizan las acciones institucionales y de sus actores en un marco político son los de: Porter (1997) quien caracterizó los procesos de evaluación y las propuestas de reorganización institucional durante las gestiones de las distintas rectorías de la UPN en el periodo 1992-1997, por su parte Moreno (2007) describió las distintas evaluaciones que se realizaron en la UPN de 1989 a 1995. Elizondo (2000) analizó los significados de los profesores normalistas y universitarios, en cuanto a los grupos de filiación y “supervivencia” en la conformación de la UPN. Miranda (2001) planteó que la UPN se organizó como una institución en una arena de lucha política e ideológica entre los diversos actores que sostienen proyectos y posiciones intelectuales. Negrete (2006) realizó un bosquejo histórico al rescatar las voces de los fundadores de la UPN en los años 1978 a 1980, el estudio de carácter histórico oral representa un análisis de la dinámica de formación en la UPN a partir de las experiencias de los propios actores.

Los estudios que protagonizan el desempeño académico y las condiciones institucionales y sociales. Cortés (1995, 1997), Negrete (1999) diseñaron bases de datos para caracterizar la planta docente como parte del proyecto de superación académica de la universidad. Estos trabajos muestran un análisis sobre edad, área disciplinar de formación, actualización y nivel de estudios de los académicos. Latapí (1997) elaboró una evaluación de la investigación realizada en la UPN Ajusco; concluyó con una serie de recomendaciones de organización y funcionamiento para dicha investigación, así como temáticas a indagar. Maya Obé (2001) ubicó el desarrollo de la investigación educativa en la UPN Ajusco en los periodos de 1978 a 1998 con base en la noción de campos de Pierre Bourdieu.

Para finalizar la introducción muestro la conformación de esta tesis diseñada en cuatro capítulos que a continuación describo:

En el capítulo 1, titulado "Las nociones teóricas y la metodología de investigación", muestro las perspectivas teóricas que dan sustento a la tesis, la construcción del objeto de investigación a partir de los referentes metodológicos e indico las categorías de análisis obtenidas a partir del material empírico recogido a través de las entrevistas realizadas.

En el capítulo 2, titulado "Bosquejo histórico en la formación de pedagogos en la Universidad Pedagógica Nacional el plan de estudios 1979", planteo una visión panorámica sobre la conformación histórica de la UPN como una institución profesionalizante del magisterio en el Distrito Federal, posteriormente me focalizo en el plan de estudios 1979, primera propuesta curricular para la formación de licenciados en Pedagogía. La descripción de dicho programa es abordada desde documentos normativos y los testimonios de las entrevistas realizadas.

En el capítulo 3, titulado "Descripción y análisis del Plan de Estudio 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN", presento el discurso de los maestros, apoyado en las entrevistas realizadas. Señalo cómo la concepción de "ser maestro en la UPN" adquiere sentido relacionado con las prácticas educativas; además se entretienen diversos factores que inciden en ella, como las motivaciones, el compromiso, las condiciones materiales, las políticas, los requerimientos educativos y la vida cotidiana de los profesores con la Universidad, espacio donde se establece el proceso formativo diario a través de la relación con los otros. Tras presentar la voz de los docentes entrevistados realizo una descripción del plan de estudios 1990, segundo programa en la formación de pedagogos. Los indicadores que me guiaron en esta labor fueron: la formación del pedagogo, el perfil de egreso, el campo laboral del pedagogo, los saberes subyacentes y los contenidos esenciales en el currículum, para concluir con un análisis curricular sustentado en la metodología de Posner.

En el capítulo 4, titulado "Concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía, propuesta de plan de estudios 2009-

2010”, último de la tesis, realicé un análisis de las entrevistas a los informantes clave con base en las categorías seleccionadas para la organización de la información, que desde la voz de los docentes adquieren matices particulares de acuerdo con sus experiencias y concepciones sobre el currículum. Los indicadores que planteo fueron: la génesis del diseño de la propuesta curricular, los actores en el proceso de diseño curricular –los profesores de la Licenciatura en Pedagogía-, la dinámica institucional en el diseño curricular y la posición del docente con respecto a la propuesta del plan de estudios.

Finalmente, en las conclusiones señalo una serie de consideraciones producto de la investigación, que se refieren a los cuestionamientos y objetivos postulados inicialmente. Focalizo mi atención en algunos hallazgos sobre la concepción del proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, en el periodo 2009-2010, que me parecen relevantes en este estudio.

CAPÍTULO I. LAS NOCIONES TEÓRICAS Y LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Perspectivas teóricas

El objeto de conocimiento de esta investigación lo constituyen las concepciones de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía sobre el proceso de rediseño curricular. Me remito a la subjetividad del profesor como centro de análisis, a indagar en las experiencias que conforman su ser en relación con el diseño curricular, a su pequeño mundo; parafraseando a Heller, a lo que siente y expresa. En este sentido, el lenguaje constituye un elemento central como medio de significación lingüística por su “capacidad de comunicar las concepciones y transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significados y experiencias” (Berger y Luckmann, 2006, p. 58).

Los referentes teórico-conceptuales que sirven como plataforma para la comprensión del objeto de estudio son las nociones de: 1. currículum, 2. los profesores como sujetos partícipes del diseño curricular, 3. el grupo y su desarrollo y 4. el conflicto en las instituciones educativas; los cuales nos llevarán a pensar cómo el sujeto construye sus ideas en relación con el rediseño curricular y las tensiones que se producen en este proceso.

1.1.1 Noción de currículum

Para comprender mejor el estado actual del campo del currículum es necesario recuperar algunas etapas sobre cómo ha evolucionado su estudio, dado que hoy en día su naturaleza es tan esencial como el desarrollo de su función; además su análisis está en el centro de debate ante la variedad de propuestas existentes para su interpretación. El desarrollo de este capítulo parte de la génesis del estudio del currículum y su desarrollo con base en algunas teorías en las que se sustenta;

asimismo, se describe cómo interviene este campo de estudio en la globalización en nuestra sociedad actual.

Para Kemmis tener una visión de la naturaleza del currículum requiere haber recorrido algunas etapas teóricas sobre esta materia. Es pertinente preguntar en primera instancia ¿cuál es el origen de este campo?; esta interrogante lleva a un terreno complejo, a las teorías que se encuentran inmersas en él (Kemmis, 1998, p.12).

La palabra currículum proviene del vocablo latino *currículum*, la cual “se deriva del verbo *curro* que significa carrera” (Casarini, 2004, p. 4) o del verbo *currere* que significa “correr, recorrer una pista de carrera de carros” (Zufiaurre y Gabari, 2000, p.102). En ambos casos, observamos que el término currículum está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión; además está marcado por una dirección, un orden, una meta hacia la cual se proyecta. Por lógica si relacionamos este término con la escolaridad, el currículum podría definirse como un recorrido que los alumnos deben llevar a cabo durante un curso determinado.

Algunos autores que podemos destacar en cuanto a la caracterización del origen del currículum en el ámbito educativo son los siguientes:

- a) Brody señala que el currículum surge a partir del nacimiento mismo de la educación como “una tarea social, consciente y premeditada; esto es desde la antigüedad” (Malagón Plata, 2004, p. 5).
- b) El término currículum en el ámbito educativo se empleó inicialmente entre los siglos XVI y XVII para designar el proceso temporal, lo recurrente y lo que se repetía año tras año en los procesos escolares (Kemmis, 1998, p. 33).

- c) Hamilton y Gibbons afirman que el término *currículum* surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, Escocia en 1633, para referirse a los cursos regulares de estudio (Kemmis, 1998, p. 31).

- d) Otros autores como Ángel Díaz Barriga (2003, p. 5) aseguran que el currículo surgió en los Estados Unidos a partir de las siguientes propuestas: John Dewey, *The child and the currículum* 1902; Franklin Bobbitt, *The currículum 1918* y *How to make the currículum 1924*, y *Charters currículum construction 1924*.

Como puede apreciarse cada autor refleja una visión concreta sobre el origen del currículo, es decir, cada uno de ellos lo ubica en un determinado tiempo y espacio. De tal forma, su estudio no puede imaginarse como algo estático e inamovible, sino como un campo complejo que está en evolución, que depende del contexto y de las exigencias de la sociedad.

A continuación presento un pequeño esbozo histórico de la caracterización del campo curricular en el mundo, sus principales exponentes y su influencia teórica y metodológica en los autores precursores en México.

Teoría científica-técnica del currículo. La racionalidad técnica (1918-1970).

Como su nombre lo indica el currículo es visto con un sentido técnico porque se encuentra “enmarcado dentro del enfoque positivista de la explicación del conocimiento científico”; las propuestas curriculares son elaboradas por especialistas de las disciplinas (auxiliados por pedagogos, psicólogos, sociólogos, economistas, historiadores, filósofos, etc.), en donde “la decisión del docente es escasa, convirtiéndose en un mero transmisor de lo que indica la propuesta de diseño curricular” (Tonda, 2001, p. 92); asimismo se debe reconocer que esta corriente teórica tiene estrecha relación con las teorías psicológicas de corte conductual.

Un primer acercamiento a esta teoría se presenta a partir de las propuestas de Bobbitt (*The currículum 1918* y *How to make the currículum 1924*) y Charters (*currículum construction 1924*) cuando establecen una serie de principios de gerencia científica hacia la industria, los cuales quisieron aplicar posteriormente a la educación. Según Álvarez estas propuestas buscaban hacer del centro escolar una empresa productiva, y del desarrollo curricular un proceso científico minuciosamente programado para aumentar el estatus de conocimiento curricular y el poder de aquellos que tenían acceso a él (Álvarez, 2001, p. 30).

Estos ideales continuaron fortaleciéndose en las siguientes décadas con las obras: *Principios básicos del currículo* (1949) de Ralph Tyler; *Currículum Development* (1962) de Hilda Taba y el modelo empleado por Johnson en 1977 en su texto *Definitions and models in curriculum theory*. Veamos a continuación cuáles fueron las aportaciones que brindaron cada uno de ellos al campo curricular.

Ralph Tyler en su obra *Principios básicos del currículo* establece un método racional para contemplar, analizar e interpretar el currículo; asimismo, plantea cuatro preguntas fundamentales, las cuales se analizan a continuación.

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? Se refiere al análisis y a la formulación de objetivos que deben llevarse a cabo en una institución educativa. Tyler concebía a los “objetivos” como “cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos” (Tyler, 1973, p. 11). También los consideraba como “una guía en la selección de situaciones didácticas que posibilitan el ejercicio del tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida” (Remedi, 1988, p.16).

Desde esta perspectiva, los fines u objetivos se definieron en términos de conducta y de contenido, debido a que “la conducta y el contenido enmarcan y definen al tipo de situación didáctica que debe organizarse

para que el alumno experimente los cambios deseados y formulados explícitamente en el objetivo conductual” (Remedi, 1988, p. 17). Para Tyler los objetivos deben especificarse de la manera más precisa e inequívoca posible, de modo que se emprendan esfuerzos de evaluación para determinar el grado en el que se han alcanzado los objetivos (Posner, 2001, p. 15).

2. De todas las experiencias educativas que puedan brindarse ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines? Esta pregunta consiste en plantear la selección de los contenidos que deben ponerse en práctica en el centro escolar y lograr los objetivos esperados. Para Tyler el contenido “es la esencia que caracteriza a la vida [...] que cualifica las formas del hacer y la relación con el objeto del hacer” (Remedi, 1988, p. 10). En este sentido, el contenido es visto como una función que transforma la acción, ya que establece una relación con el mundo.

Por lo tanto, Tyler estableció cinco principios generales para seleccionar las actividades de aprendizaje¹ (contenidos) y alcanzar diversos tipos de objetivos, enlistados a continuación:

- a) El estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado por ese objetivo.
- b) Las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en los objetivos.

¹ Para Tyler el aprendizaje es el resultado de la experiencia obtenida en el ejercicio de una actividad (Remedi, 1988, p. 16).

c) Las actividades de aprendizaje deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos, es decir, que se adecuen a la capacidad actual de los estudiantes, a sus predisposiciones, etcétera.

d) Existen muchas actividades para alcanzar los mismos objetivos de la educación.

e) La misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados (Tyler, 1973, pp. 67-69).

3. ¿Cómo se pueden organizar eficazmente esas experiencias? Se refiere a la estructura y secuencia de los contenidos. Tyler señala tres criterios para una organización efectiva de las actividades de aprendizaje:

a) La *continuidad* consiste en la reiteración vertical de los elementos principales del currículo.

b) La *secuencia* tiene relación con la continuidad, sin embargo, ésta llega más lejos, porque enfatiza lo siguiente: cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en ancho y en profundidad de las materias que abarca. Este criterio centra su atención en niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición.

c) La *integración* se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación con los elementos que maneja (Tyler, 1973, pp. 87-88),

Estos tres criterios constituyen orientaciones básicas para la elaboración de un esquema efectivo de organización de actividades de aprendizaje, los cuales deben ser aplicables a las experiencias del alumno y no a la forma como las mismas cuestiones serán enfocadas por quienes dominan ya los elementos que nos proponemos enseñar (Tyler, 1973, pp. 88-99).

4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Consiste en el control y retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Tyler la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje producen realmente los resultados deseados; supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes; ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse (Tyler, 1973, p. 108).

Desde esta óptica, puede apreciarse que “los objetivos-actividad-evaluación forman una tríada donde el control que se ejerce sobre los productos en la relación: aprendizajes logrados/ objetivos propuestos lleva a evaluar actividades diseñadas como control de proceso” (Remedi, 1988, p. 27).

Por lo tanto la evaluación no puede concebirse sólo en los resultados, sino que se encuentra en toda la planeación curricular debido a que “el planeamiento del currículo es un proceso constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se les debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras” (Tyler, 1973, p. 125). Una vez llevado a cabo este proceso existe la

posibilidad de replantear, reelaborar y mejorar con eficacia constantemente el currículo.

La obra de Tyler surge después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se “puso en evidencia la inadecuación entre las demandas de la estructura productiva de los países avanzados y las diferentes respuestas que aportaban los sistemas educativos tradicionales” (Tonda, 2001, p. 88).

Cabe destacar que la obra de Tyler adoptó un enfoque conductista debido que el término “educar” significaba para él “modificar las formas de conducta humana”; sin embargo, se debe reconocer que su trabajo permitió, entre otras, dos cosas fundamentales:

- a) Superar las visiones anteriores que vinculan al currículo con las prerrogativas del capitalismo, al incorporar una perspectiva social que buscara promover el “bienestar humano en una visión de educación para la democracia, a pesar del modelo lineal/racional que subyace a todo su planteamiento.
- b) Buscar una mejor sistematización en la elaboración de los planes y programas de estudio, pensar en un mejor funcionamiento de la escuela y medios que deben utilizarse en la institución, así como llevar a cabo una evaluación en la institución para verificar si se lograron los propósitos esperados (Beyer y Listón, 2001, pp. 44-49).

Ante estas ideas, Escudero señala que la teoría del currículum se ha constituido desde mediados del siglo XX, como una disciplina con un conjunto de conceptos, teorías explicativas y un discurso legitimador de la enseñanza y de las prácticas curriculares, así como, al tiempo, en una estructura e instrumento de racionalización de la propia práctica (Escudero, 1999, p. 30).

La obra de Hilda Taba *Curriculum Development* fue otra de las propuestas que impactó el campo curricular, debido a que su libro se vincula con la propuesta de Tyler cuando señala que “un plan de instrucción debe incluir objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación, con la finalidad de preparar a la juventud para participar como miembro útil de nuestra cultura” (Zufiaurre y Gabary, 2000, p. 106). En su texto Taba contempla para el diseño curricular las siguientes fases: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos², selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y un sistema de evaluación.

La propuesta de Taba complementa la de Tyler porque considera al currículo como “una planificación racional de la intervención didáctica” (Tyler, 1974, p. 25); asimismo, reconoce que los objetivos son evolutivos y no puntos terminales, lo cual debe reflejarse tanto en el contenido al que se aplican como en el tipo de actividad mental o conducta en general en la que se desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memorización, el análisis, la crítica, etc. Una actividad mental varía según el contenido al que se aplique.

La obra de Harold T. Johnson *Definitions and models in curriculum theory* fue otra de las propuestas que influyeron en la teoría curricular técnica. Para Díaz Barriga Arceo, Johnson presenta en este libro un modelo para la elaboración del currículo, el cual se sustenta en términos generales en los siguientes puntos:

- a) El currículo es visto como una serie de resultados de aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido, por ejemplo: conocimientos técnicos y valores.

² Unas de las obras que podemos encontrar para la formulación de los objetivos son: a) La taxonomía de los objetivos educativos (1956) de Benjamín Bloom, b) La taxonomía del dominio efectivo (1964) editado por David Krathwohl y otros, c) La taxonomía (1974) de Anita Harrow y por último d) Los trabajos de Robert Gagné y Gilbert Ryle (Posner, 2001, pp. 84-85).

- b) La selección de los resultados que se esperan con el aprendizaje es determinante para formular un currículo, debe realizarse con una previa delimitación de criterios. Las fuentes a seleccionar se encuentran en la cultura disponible, la cual puede ser disciplinaria o no disciplinaria.

- c) El currículo debe tener una estructura que revele el orden necesario para la enseñanza, y que refleje las relaciones taxonómicas de sus elementos.

- d) La función del currículo es guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes, quienes deben realizar actividades con un contenido cultural.

- e) En todo currículo debe haber una fase de evaluación que incluya los puntos señalados anteriormente, y permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos.

- f) La enseñanza se deriva del currículo; su efectividad está representada en las metas que en él se proponen. En un mismo currículo es posible hacer comparaciones entre los planes de enseñanza y los profesionales que emplean un mismo plan (Díaz Barriga, 2004, pp. 30-31).

Se puede observar en este periodo que el currículo era visto sólo como “un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo de modo anticipado los resultados” (Escudero, 1999, p. 27), dado que su programación era cerrada y se centraba sólo en los objetivos; no obstante, la educación era concebida desde lo gerencial y administrativo con parámetros de calidad, eficacia y control.

En otras palabras, durante esta época se ponía énfasis en el diseño de una planeación más objetiva, con procedimientos técnicos, sistemáticos y racionales

para mejorar el aprendizaje; sin embargo, años más tarde estas ideas fueron complementadas con otras aportaciones de algunos autores que consideraban como fundamental lo que se vivía en las aulas.

En este tiempo los estudios curriculares tienden a sustentarse en los llamados autores “clásicos o tradicionalistas” y se les asocia con la corriente de la racionalidad tecnológica (Díaz Barriga, 1995, p. 32, cit. por Capriles, 2007, p. 45).

En México, el origen del campo curricular se puede identificar a partir de los modelos y planteamientos tecnologicistas que proliferaron durante la década de los sesentas como influencia directa de la literatura estadounidense. Es a través de los trabajos de Bobbit, Tyler y Taba, así como del establecimiento de las nuevas legislaciones nacionales (que regulaban la educación y el nuevo sentido de institucionalización que se le daba) que se signó el origen de esta disciplina en nuestro país (Capriles, 2007, p. 43).

El trabajo realizado por María Esther Aguirre Lora titulado: “Curso introductorio de didáctica general, guía del asesor” (1974), y el de Raquel Glazman y María de Ibarrola “Diseño de planes de estudio” (1976) continuaron con los preceptos planteados en la racionalidad técnica y dieron pauta al inicio de la producción documental en el campo curricular en México.

Teoría práctica del currículo (1970-1990)

Esta postura teórica surge a finales de la década de los setentas cuando:

Se produce un giro significativo en la teoría del currículum, orientándola desde una fundamentación en la teoría psicológica a una valoración preferente de la práctica, desde la preeminencia de la planificación hacia una mayor consideración del propio proceso de desarrollo (Escudero, 1999, p. 37).

En esta teoría el currículo se concibe como un proceso que se construye y se reconstruye en la práctica:

Debido a que el currículum no constituye un espacio bien definido (...) es una realidad simbólica en la que muchas veces es más importante lo implícito que lo explícito, y los procedimientos metodológicos se deben acomodar a los supuestos de la investigación cualitativa (Zufiaurre y Gabary, 2000, p. 112).

No obstante, para muchos autores esta teoría responde a una concepción hermenéutica porque “interpreta los significados que se otorgan en las interacciones sociales y educativas” (Tonda, 2001, p. 93).

Uno de los autores clásicos en este hilvanaje teórico es Joseph Schwab, quien señaló en su artículo *“The practical: A language for curriculum”* tres factores que ocasionaban una crisis en el campo que podían llevarlo a la petrificación:

El campo del currículum está moribundo debido a los siguientes factores: primeramente es incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo, segundo el campo del currículum ha llegado a este triste estado por una inveterada y no cuestionada confianza en la teoría; tercero, que constituye mi tesis, habrá un renacimiento en el campo del currículum sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico (Escudero, 1999, p. 37).

De acuerdo con Schwab el currículo se encontraba en crisis, debido que las teorías eran utilizadas para definir los procesos de desarrollo y aprendizaje como si no existiera una discusión sobre ellas. En palabras de Kemmis (1998, p.67):

Los tipos de teorías utilizados por los planificadores de currículo han tratado de alcanzar lo que la teoría no puede abarcar: intentan englobar, en un conjunto de leyes científicas universales o de generalizaciones legaliformes, todos los acontecimientos particulares de los currícula reales en escuelas y clases reales.

El planteamiento de Schwab abrió nuevos horizontes porque el currículo ya no era visto desde lo técnico, sino desde lo práctico, es decir, durante esta época el estudio del currículo se inclinó más a lo que realmente sucedía en los salones de

clase y no sólo a lo que decía un plan de estudio debido a que “las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el currículum” (Kemmis, 1998, p. 68). Por ejemplo los métodos de enseñanza que aplicaban los docentes, las actitudes de los maestros y los alumnos, así como la función de la escuela etc.

Esta última parte puede verse con mayor detalle cuando Schwab señala dos planteamientos centrales:

- 1) Los problemas curriculares son prácticos no teóricos. En lugar de aplicar teorías psicológicas a la enseñanza, 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 explicaciones, decisiones ponderadas y deliberación.
- 2) Los problemas curriculares se resuelven por deliberación. La educación, como un asunto humano, requiere el ejercicio de la racionalidad práctica o deliberativa, entendida como transacciones entre individuos comprometidos moralmente en la institución escolar, que han de echar mano así de un modelo interpretativo para decidir y actuar (Escudero, 1999, p. 38).

Una de las obras que continuaron con estas aspiraciones fue la propuesta de Stenhouse, *Proyecto curricular de humanidades*, en la cual planteó dos ideas generales:

- 1) El currículum concebido al igual que Schwab como un problema práctico, expresado en un conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollar en clase, abierto a la investigación práctica y al juicio reflexivo de parte de los enseñantes.
- 2) La clave del currículum está en el propio proceso del desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en los que los conocimientos y creencias, habilidades y disposiciones de los participantes desempeñan un papel

fundamental. Un currículum se juega, por lo tanto, no en el diseño del mismo como un plan racional, sino en el propio proceso de reconstrucción práctica. El desarrollo curricular, en este sentido, va unido al desarrollo profesional (Escudero, 1999, p. 38).

Estas aportaciones fueron fundamentales en el campo curricular dado que Stenhouse presenta una crítica a los modelos curriculares basados en objetivos (las aportaciones de Tyler y Taba); según él dichos modelos confunden la naturaleza del conocimiento y esto afecta el proceso de mejorar la práctica.

La teoría curricular práctica utiliza fundamentalmente la comprensión como base para la explicación, además valora al docente como actor clave en el diseño curricular, a diferencia de la teoría técnica que no consideraba a los profesores sino sólo a los especialistas de otras áreas. Román y Díez señalan en su artículo “Aprendizaje y currículum: diseños curriculares aplicados” (2003) que el diseño curricular en esta teoría se presenta desde una mirada significativa y constructiva, y se apunta principalmente no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición y la afectividad.

Esta nueva etapa es reconocida por De Alba como un segundo periodo en el desarrollo del campo curricular en México, al cual denomina como la génesis del discurso crítico, contestatario al de la tecnología educativa y propiciada por la inclusión de algunos postulados básicos provenientes de la Escuela Crítica de Frankfurt. Dentro de este periodo De Alba vislumbra dos momentos articuladores de las nuevas tendencias teóricas del campo; por un lado, cuando se desarrollan proyectos educativos innovadores como los del CCH, el plan A-36 de Medicina, las ENEP's de la UNAM, el proyecto curricular de la UAM-Xochimilco, que planteó de manera original el sistema modular. Por otro lado, la reflexión y elaboración de proyectos curriculares alternativos (Capriles, 2007, pp. 48-49).

De acuerdo con De Alba la teoría curricular recibe una fuerte influencia de la teoría crítica y la reflexión autocrítica.

Este es un momento en el que puede observarse la consolidación de grupos de trabajo en el campo curricular, así como un mayor grado de madurez en cuanto a la reflexión de los currícula que se habían instrumentado durante la década de los setenta. El desarrollo en el campo se caracterizó por una mayor profundización en la reflexión sobre los procesos educativos, análisis de los resultados obtenidos con las propuestas curriculares que ya se habían puesto en práctica, crítica y autocrítica de lo alcanzado, recuperación de un sentido histórico, influencia de los planteamientos teóricos de la nueva sociología de la educación y del movimiento reconceptualista, énfasis en el análisis curricular a través del estudio de la práctica cotidiana, énfasis en la lucha por los espacios socio-académicos y análisis de la relación entre la construcción del discurso y quienes lo protagonizan.

La noción de currículum durante esta etapa cobra un sentido de totalidad de la realidad educativa, cuya repercusión es bastante notoria durante la primera mitad de los ochenta; la producción discursiva durante este momento es influenciada por las corrientes reproduccionistas, las cuales ofrecen las bases conceptuales para reflexionar y explicar la naturaleza política e ideológica de la educación, así como el papel del currículum en la reproducción de la función social (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu).

Donde se reconoce que la educación es un instrumento del Estado que posibilita la reproducción del orden económico y la perpetuación de la estructura de las clases sociales. Desde esta perspectiva se enfatiza que la función de la educación es la transmisión y difusión de los valores sociales y culturales desarrollados por la clase dominante; por lo que la escuela es vista como un mecanismo de selección de individuos con mayores posibilidades para adaptarse a las exigencias del sistema económico, por lo tanto emplea formas lingüísticas para la transmisión de saberes que se relacionan con una visión dominante de la realidad social y económica, reproduciendo así las relaciones sociales y estructuras de poder que se dan en el ámbito laboral (Capriles, 2007, pp. 49-50).

Un concepto que se integra desde esta perspectiva es el de currículum oculto, con el cual se da importancia a lo cotidiano y a lo rutinario en la vida escolar, se resalta el análisis de los procesos que no son expuestos abiertamente dentro de los

planes de estudio, pero que forman parte de lo que se vive en el proceso educativo. La obra clásica que enmarca este abordaje teórico es la expuesta por Jackson *La vida en las aulas*, publicada en 1990.

La apropiación de este concepto en nuestro país marcó la pauta para que se desarrollaran trabajos que puntualizaban otras dimensiones como lo fue la idea del currículum formal en contraposición del currículum vivido, así como la integración de variantes que lo equiparaban con la noción de ideología, a partir de lo cual se cuestionaba la neutralidad de la selección y organización de los contenidos educativos, donde la escuela pasa a ocupar un lugar de legitimación del saber y de la cultura (Capriles, 2007, pp. 54-55).

En México las obras que destacaron en ésta década son las desarrolladas por: Díaz Barriga Arceo, Frida (1984) *Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior*; Díaz Barriga, Ángel (1984) *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio, y Ensayos sobre la problemática curricular*; Furlán Malamud, Alfredo (1989) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*; Pansza González, Margarita (1988) *Pedagogía y currículo*; Remedi, Eduardo (1986) *Racionalidad y currículum* y Ruiz Larragivel, Estela (1985) *Reflexiones sobre la realidad curricular*.

Teoría crítica del currículo (1990-2000)

Esta teoría consiste en “analizar críticamente cualquier pretensión de relación directa entre la elaboración teórica y práctica curricular” (Zufiaurre y Gabary, 2000, p. 112); surge a finales de los años ochenta y principios de la década de los noventa, cuando varios investigadores se empeñaron en analizar críticamente el estudio de este campo, que produjo una vuelta a los orígenes, tratando de redefinir el campo por sí mismo.

El currículo se concibe en esta postura teórica como “un sistema y como una construcción de índole social que incluye decisiones políticas, planificación y desarrollo en la práctica” (Tonda, 2001, p. 94); es decir, es visto como un proceso

de cuestionamiento y reflexión entre la teoría y la práctica que permiten transformar radicalmente el estudio del currículo.

Una de las obras de esta teoría es la de Kemmis *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, en la que se plantea que el currículum no puede ser visto sólo en la parte teórica sino debe incluir lo práctico, es decir, para esta autora la teoría y la práctica deben estar unidas y no separadas. Además considera que las teorías del currículo evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular; asimismo afirma que ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del currículum:

La práctica educativa está enmarcada en una teoría, y la teoría educativa siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación (Kemmis, 1998, p. 29).

Actualmente la teoría crítica curricular continúa vigente y ha transformado el campo del currículo al sugerir nuevas reflexiones sobre lo que es y lo que debería ser la educación. Una de estas nuevas reflexiones las proporciona Ian Westbury en su obra *¿Hacia dónde va el currículum?: la contribución de la teoría deliberadora* (2001), la cual (junto con otros investigadores del currículum como Margret Buchmann, José Contreras, Ángel Díaz Barriga, William Knitt, Orpwood, Peter Pereira, William Reid, Tomás Roby y John Zeuli) nos ofrece una serie de cuestiones sobre lo que necesitan enseñar actualmente las escuelas. Algunas de estas preguntas son las siguientes:

- a) ¿Qué se necesita enseñar en las escuelas y cómo deben hacerlo para que los alumnos como futuros adultos tengan el mejor acceso posible a nuestra cultura, al mismo tiempo que afrontan las necesidades futuras de las sociedades y los individuos que las componen?

- b) ¿Qué debería enseñarse para que los estudiantes se preparen para llevar unas vidas en sus respectivos mundos que serán necesariamente globales y en los que habrá nuevas necesidades de recursos humanos?
- c) ¿Dónde encajan las aspiraciones de las lenguas, culturas, historias y valores locales, regionales y nacionales dentro de la nueva comunidad local?
- d) ¿Qué deberían hacer las escuelas para ofrecer oportunidades educativas a todos y respetar las demandas de justicia social, al tiempo que preparan a los miembros de las élites del mañana?

Estas cuestiones juegan un papel fundamental en el campo curricular dado que nos permiten reflexionar de manera crítica y tomar conciencia sobre lo que hace falta mejorar en la educación; asimismo, pensar en un mejor funcionamiento de la escuela, de los actores que se encuentran inmersos en ella, así como en los modelos de orientación que deben llevarse a cabo en la práctica educativa.

De acuerdo con las obras consultadas se puede decir que el estudio del currículo ha tenido una gran evolución: al principio su estudio se enfocaba en los contenidos, luego en el diseño de planes y programas, posteriormente se enfocó en la práctica y, por último, en relacionar la teoría y la práctica. Puede afirmarse que cada teoría curricular “tiene una historia, un contexto socio-histórico-político en el que se desarrolla y que cada diseño curricular se inscribe en alguna teoría de la educación, que se le asigna un sentido y una direccionalidad” (Burgos, *et al.* 1998, p. 50).

Por su parte Kemmis (1998, p. 43) enfatiza que:

El estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones

sociales) a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambian el orden de los discursos y la ordenación de la vida social (en respuesta a la dinámica interna y a las exigencias del discurso, y a la dinámica y a las exigencias de la vida social en general), y cómo las consecuencias humanas, sociales y económicas de la práctica curricular actual son identificadas y evaluadas.

Hoy en día están surgiendo teorías y modelos curriculares que han impulsado nuevos conceptos, enfoques para su estudio y reflexiones sobre la relación que hay con la educación en general. Sin embargo, es pertinente señalar que la existencia de nuevas concepciones puede provocar confusión al momento de construir una definición. Un claro ejemplo de esto último puede encontrarse en Contreras (cit. por Malagón, 2004, p. 7) cuando establece las siguientes preguntas:

- a) ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?

- b) ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña o se aprende?

- c) ¿El currículum es lo que debe enseñarse o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?

- d) ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto que se delimita en el propio proceso de aplicación?

De acuerdo con estas cuestiones no hay que asumir de inmediato una sola definición, porque cada una tiene:

Una carga educativa muy grande que nos lleva a comprender que más allá de la definición y de la propia conceptualización del currículo nos encontramos con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma (Malagón, 2004, p.7).

Es pertinente destacar a Stenhouse cuando señala en su libro *Investigación y desarrollo del currículo* que la problemática permanente del estudio del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular.

Para Capriles la investigación curricular en México en la década de los noventa se caracterizó por lo siguiente:

En esta década de fin de siglo, es posible observar la vinculación de la economía y el empleo como ejes que definen al campo curricular; lo que prevalece es un enfoque neoeconómico del curriculum, donde se incluye procesos de subjetividad poco articulados a los procesos económicos del trabajo. La perspectiva de curriculum flexible se incorpora a la política educativa nacional a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 con el cual se pretende lograr nuevas relaciones entre educación y empleo. La gestión curricular cobra un sentido relevante al considerar de manera preponderante dentro de esta perspectiva, la asignación de recursos financieros desde los ámbitos empresariales para apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior, así como la nueva organización académica basada en créditos y equivalencias para favorecer la movilización y tránsito por diferentes espacios educativos (Capriles,2007, p.66).

El año de 1996 fue un parteaguas para la investigación educativa en nuestro país. El COMIE publicó una colección de nueve libros bajo el título de: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, en ésta se editó un texto exclusivamente de investigación curricular en México. El estado del conocimiento se centró en mostrar la investigación que se generó en la década de 1982 a 1992, la que los autores denominaron como ámbitos de producción de conocimiento e investigación curricular. Las temáticas de análisis que destacan son: los enfoques

basados en competencias, curriculum flexible, los diseños basados en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural, los enfoques centrados en la resolución de problemas y las propuestas denominadas temas o ejes transversales del curriculum, así como también la formación interdisciplinaria y multidisciplinaria.

En México la producción literaria fue basta y copiosa, entre las obras que destacaron en ésta década son las desarrolladas por: De Alba (1991) Algunas reflexiones sobre el discurso crítico del curriculum en México, y Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo; De Ibarrola (1990) Evaluación curricular: entre la realidad y el modelo; Casarini (1997) Teoría y diseño curricular; Díaz Barriga, Ángel (1990) La evaluación curricular, (1992) El curriculum escolar, (1996) Ensayos sobre la problemática curricular, (1997) Didáctica y curriculum; Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández, G. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista; Furlán (1996) Curriculum e institución; Orozco (1994) La evaluación curricular: situación actual y problematización conceptual.

Trazas en el siglo XXI

En la actualidad el campo del currículum continúa enriqueciéndose con perspectivas que no sólo apuntan a cuestiones sociológicas o psicológicas en forma separada; su desarrollo ha empezado a reconocer nuevas posturas que pueden considerarse como poscríticas, posmodernas o neoliberales, al tratar de conjuntar nociones conceptuales que atienden o se insertan en diferentes ámbitos disciplinarios para responder a los requerimientos actuales en materia de educación, desde lo social, lo político, lo económico y lo ideológico (Capriles, 2007, p. 77).

En la literatura curricular encontramos los planteamientos y nociones conceptuales de curriculum flexible, manejo de ejes transversales en los contenidos, y algunos otros modelos curriculares vinculados con el ámbito laboral.

Otro término que fue integrado a esta conceptualización de la esfera curricular fue el de formación por competencias. De acuerdo con Barrón (cit. por Capriles, 2007, p. 67); son tres las razones que fundamentan esta perspectiva: 1. enfocar el crecimiento económico y desarrollo social en el ser humano, 2. crear mejores puestos de trabajo en los que el factor decisivo sea la susceptibilidad de emplearse de cada ser humano y 3. centrarse en la necesidad del cambio.

Para Perrenaud (2002) las competencias son capacidades que movilizan diversos recursos cognitivos para dar solución a problemas en situaciones inéditas. Por lo tanto éstas comprenden la especificación de un conocimiento y la aplicación de éste dentro de una ocupación o desempeño.

Toda competencia es un constructo por lo tanto es el resultado de la combinación de diversos recursos como conocimientos, redes de información, de relación de saber y hacer.

Uno de los primeros documentos que dan cuenta de las competencias fue el informe Faure en 1973 (Gimeno Sacristán, 2009, p. 19), en el que se señala el precepto de “aprender a ser” promovido por la UNESCO; en este reporte se constatan los progresos y atolladeros en los que se encontraba la educación, se advertía la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva situación social, las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico, así como la conveniencia de configurar las ciudades como entes educadores y solidarios.

Con un enfoque parecido, y con la finalidad de encomendar cambios sustanciales para desarrollar un aprendizaje de calidad en los sistemas escolares, se publicó el informe dirigido al Club Roma en 1980 con el título *Aprender, horizonte sin límites*, elaborado por un equipo encabezado por Boltkin.

En 1996 Jaques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, elaboró otro informe para la UNESCO: *La educación encierra un tesoro*, en el que se trazan los

rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el rezago y el fracaso escolar, con la intención de promover un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una formulación de los distintos niveles educativos. Propone como orientación del currículum, más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, los cuatro pilares siguientes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

La propuesta de Edgar Morin: *Los siete saberes para una educación del futuro*, realizada también por encargo de la UNESCO en el año 2000, planteó contribuir a reflexionar sobre el “cómo educar para un futuro sostenible”; señala siete saberes indispensables:

1. Enseñar un conocimiento capaz de criticar al propio conocimiento.
2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.
3. Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural.
4. Enseñar la identidad terrenal, el desarrollo moral, intelectual y afectivo.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala, mediante la empatía y la tolerancia, mientras no atenten contra la dignidad humana.
7. La ética del género humano válido para todos.

Los informes de este tipo suelen tener un propósito a la vista de la opinión pública, para los interesados más directamente en la educación y para los “expertos”, los lleva a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas educativos y sugieren las orientaciones que deberían de seguir, propician la adquisición de una mirada más globalizada de los diagnósticos sobre los sistemas educativos y favorecen la hegemonía de las posibles soluciones cuando las realidades son tan diversas.

Este tipo de textos, aunque suelen denunciar los desfases de los currícula, la formación del profesorado y las insuficiencias en la educación, como mucho dan orientaciones generales, nunca descienden a proponer o dar prescripciones concretas ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico.

En el caso de los informes patrocinados por la UNESCO no podía ser de otra forma, pues esta institución de las Naciones Unidas ha perdido protagonismo y capacidad de liderazgo en el discurso acerca de la educación, el espacio ha sido ganado por organismos como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que dictan las políticas educativas a seguir.

El término competencia también ha sido elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado: *Tuning Educational Structures in Europe* o *Proyecto Tuning*, para condensar en un proyecto universitario el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. El concepto de competencia manejado en este proyecto pone énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitan continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

El *Proyecto Tuning* es el resultado histórico de las experiencias en la elaboración de taxonomías arrojadas por el inicio de la psicología cognitiva y las aplicaciones de la filosofía racional al abordar categorías y procesos propios del conocimiento filosófico o intelectual: capacidad de síntesis y análisis.

El informe plantea una serie de justificaciones para el uso de competencias que a continuación destaco:

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académicos de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados.

2. Desarrollar un nuevo paradigma centrado en el estudiante y las necesidades de encauzarlo hacia la gestión de conocimientos.

3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.

4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

El enfoque de competencias es un modelo curricular que tiene gran influencia en el diseño de planes de estudio a principios del siglo XXI en prácticamente todo el orbe. Según Díaz Barriga: “en varias instituciones educativas de educación superior desde mediados de la década de los años noventa se impulsaron reformas curriculares organizadas por este enfoque. La reforma a la educación preescolar (2004), la educación secundaria (2006) y la educación primaria (2009) se han llevado a cabo a partir del llamado modelo de competencias.

En nuestro país en el año de 2003, el COMIE publicó el segundo estado de conocimiento sobre la investigación mexicana en el campo del curricular, el texto da cuenta esta recopilación en la década de los noventa. Las temáticas que ahí se mencionan son: conceptualización de la esfera curricular, desarrollo del currículo, procesos y prácticas curriculares, currículo y formación profesional y evaluación curricular. La compilación es un gran aporte para los investigadores educativos. El equipo estuvo integrado por los especialistas de la investigación curricular en México: Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga Arceo, Elisa Lugo, Concepción Barrón Tirado, María Ysunza Breña, Rosa María Torres Hernández, Jesús Carlos Guzmán, Gloria Valenzuela, Ramón Larrauri, José A. López, Julio Valencia, Edgar Rodríguez, Rosa Aurora Padilla e Israel Villalobos.

Las obras que destacaron fueron. Concepción Barrón Tirado (2003) Curriculum y actores; Ángel Díaz Barriga (2003) Curriculum, tensiones conceptuales y

prácticas; Frida Díaz Barriga Arceo (2004) Desarrollo del curriculum e innovación en la educación básica; Bertha Orozco (2001) Curriculum flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista.

1.1.2 Los profesores como sujetos partícipes del diseño curricular

El ser docente o maestro es una labor que no sólo implica asumirse como “aquel profesional destinado a dar una clase o contenido en particular”. La función docente involucra, además de interactuar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de propuestas curriculares para su operación en los contextos particulares, conjuntamente con la investigación educativa y la difusión de ésta.

Definir al ser docente es una construcción histórica e inclusive epistemológica de la profesión. Por ejemplo, Tenti define las cualidades del buen maestro de la siguiente forma:

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica “dosifican” de un modo diferente a cada uno de estos componentes (Tenti, 1999, p. 196).

Por su parte Imbernón caracterizó la figura docente de acuerdo con diferentes modelos de formación que a continuación señalo:

- a) Modelo de formación orientada individualmente. El profesor planifica y sigue las actividades de formación que cree pueden satisfacer sus necesidades; asimismo aprende sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente; determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación.

- b)** Modelo de observación/evaluación. El profesor reflexiona y analiza su práctica profesional a través de la observación para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Si el maestro acepta que de la observación puede aprender, el cambio es posible y éste se va dando a partir de sucesivas observaciones, pues favorece el mejorar sus estrategias de actuación.

- c)** Modelo de desarrollo y mejora. El docente participa en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas; en general en la mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y, con ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. El profesorado adquiere conocimientos y estrategias, lo que supone hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela y exige, además, trabajar en grupo y resolver problemas.

- d)** Modelo de entrenamiento o institucional. Existe un formador quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados. Los maestros pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir conocimientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente. Es necesario que el profesorado haga determinadas modificaciones en su práctica, es importante que las interiorice previamente y que luego pueda recibir la opinión de un observador sobre cómo las ha llevado a cabo.

- e)** Modelo de investigación o indagativo. Se pretende que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Asimismo, se requiere que el docente formule cuestiones válidas sobre su propia práctica y se marque objetivos que traten de responder a tales cuestiones para realizar una indagación. La investigación es importante para el maestro, pues a través de ella se detectan y resuelven problemas, y en este contexto pueden crecer como individuos (Imbernón, 1997, pp. 68-76).

Esta caracterización aporta elementos para explicar las diferentes perspectivas de la profesión e inclusive la inserción a la compleja tarea del diseño curricular;

paralelamente nos aporta elementos para interpretar la complejidad de la profesión magisterial:

La profesión docente siempre ha sido compleja por ser un fenómeno social, ya que en una institución educativa y en un aula se han de tomar decisiones rápidas para responder a las partes y al todo, a la simplicidad o a la linealidad aparente de lo que hay adelante y a la complejidad del entorno que abrumba (Imbernón, 2008, p. 119).

Por ello es fundamental que el maestro sea consciente de la estructuración de contenidos apropiados y actividades que lleven a un aprendizaje real, con el propósito de: “ofrecer a los alumnos condiciones propicias para el aprendizaje efectivo tales como: lugares adecuados de trabajo, recursos accesibles, un clima emocional apropiado. Es decir, condiciones físicas y afectivas que hagan posible el encuentro del alumno con la cultura y el conocimiento” (Arredondo *et al.*, 2006, p. 21). Es importante subrayar que una de las funciones del docente es “realizar unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad” (Imbernón, 1997, p. 22).

Desde esta perspectiva “el profesorado debe atender a los alumnos con necesidades muy diferentes, lo que obliga a replantear finalidades, objetivos, metodologías, e incluso, derivado de ello, contenidos, procedimientos y valores” (Martínez y Tey, 2007, p. 48). En este sentido no hay duda de que el diseño juega un papel fundamental para los maestros porque en éste se refleja gran parte de su profesionalidad.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2002) el diseño del currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Diseñar es fundamental porque a través del diseño es como se elabora el currículum mismo, algo que compete directamente a los profesores.

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyados en principios interpretables,

abiertos. Y si el currículum real –llamado también en la acción– no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencias para sus alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica y ésta no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en circunstancias concretas (Gimeno Sacristán, 2002, p. 240).

En las entrevistas realizadas a lo largo de la presente investigación encontré definiciones que enaltecen la función del profesor como agente activo en el diseño curricular. El coordinador externo del proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía se refiere a la tarea de diseñar como compleja y de constante construcción y reconstrucción:

El currículum explícito es un constructo a un proceso dinámico de permanente reestructuración; si leen el imaginario de los actores institucionales alumnos, profesores etcétera. Aparece como construcción terminada en la realidad; son procesos de concreción y su desarrollo en currículum presentado, reflexionado, reestructurado y las condiciones prácticas son todas partes de un proceso complejo, el currículum es una realidad de los actores que lo habitan y efectúan en un trabajo cotidiano de deconstrucción y reconstrucción (E1C280610, p. 7).

Por ello es primordial rescatar las concepciones de los cuerpos docentes ya que son ellos quienes interpretan y dan forma al currículum:

Las creencias y los constructos educativos de los profesores influyen en las innovaciones curriculares, funcionan como un tamiz de las innovaciones educativas que se proponen. Así, cada profesor interpreta las orientaciones que se les proporciona de forma que cada profesor desarrolla la innovación de manera diferente (Marcelo, 1987, p. 119).

El currículum real o en acción es, en última instancia, una elaboración propia del docente como mediador entre la propuesta formal y la práctica (Gimeno, 1988;

Díaz Barriga, 1994; Giroux, 1990). A pesar de todas las condicionantes el docente ejerce una mediación, hace uso de sus espacios de autonomía relativa y configura la escuela real (Davini, 2001, p. 71).

Para Schön, quien enarbola la bandera del docente reflexivo, el profesor debe poseer las siguientes características para participar activamente en este proceso:

Es alguien quien conversa con la situación en la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiada por principios, que configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción o configura modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven éstos (Gimeno Sacristán, 2002, p. 226).

Queda claro que el profesor al momento de realizar una propuesta de diseño debe considerar siempre las realidades de la enseñanza y reflexionar sobre su propia práctica; no obstante, debe concebir ésta como “un campo problemático, donde es factible transformar el conocimiento, dimensionándolo más allá de los límites de la teoría, en una lógica de apertura y de rompimiento de la tendencia a pensar sólo lo estructurado, pensando también lo no estructurado” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005: 25), dado que uno de sus retos en su trabajo es:

Conseguir que el ambiente de clase funcione, que lo haga con fluidez, con roces interpersonales mínimos, que los alumnos se impliquen en dicho funcionamiento y, en la medida de lo posible, lograr que los currícula, a través de prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje, sean asimilados con alguna eficacia por parte de los alumnos (Gimeno, 2002, p. 313).

Gimeno Sacristán arguye que el profesor debe actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos/as y evaluando

el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. (Gimeno Sacristán, 2002, p. 100)

Bajo esta lógica se requiere que el docente se actualice, tome decisiones y juicios prácticos en situaciones concretas reales y no una técnica derivada de teorías, es decir, el profesor que elabora el diseño curricular debe ir “más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad” (Gimeno, 2002, p. 158), dado que “para conocer algo no sólo se tiene que recibir información, sino también interpretarla y relacionarla con otro conocimiento” [asimismo] “ser hábil no es sólo saber cómo realizar alguna acción (como en la perspectiva conductista), sino también cuándo efectuarla y adaptar su ejecución a las circunstancias” (Resnick y Klopfer, 1989: 3-4, cit. por Posner, 2001, p. 67).

Gimeno Sacristán plantea una serie de sugerencias para la participación del docente en la elaboración de una propuesta de diseño curricular:

- a) Pensar o reflexionar su práctica antes de realizarla.
- b) Considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular abarcado.
- c) Representarse las alternativas disponibles: echar mano de experiencias previas, casos, modelos metodológicos, ejemplificaciones realizadas por otros.
- d) Prever en la medida que sea factible el curso de la acción que se debe tomar.
- e) Anticipar las consecuencias posibles de la opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa.
- f) Ordenar los pasos que se darán, con conciencia de que habrá más de una posibilidad.

- g) Definir el contexto, considerando las limitaciones con las que haya que contar o superar, analizando las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etcétera.
- h) Determinar o proveer los recursos necesarios (Gimeno Sacristán, 2002, pp. 33-34).

Estos elementos enriquecen profesionalmente al docente porque le obligan a no quedarse sólo con lo que establece el currículo formal, asimismo permiten la improvisación, la creatividad, la búsqueda de materiales didácticos, la decisión y organización de los contenidos; enfatizan también el sentido crítico, la observación e investigación en su aula, así como llevar a cabo una evaluación formativa y continua.

Es importante señalar que el profesor debe preocuparse por aprender a responder de manera adecuada y orientar su formación permanente hacia las nuevas necesidades que su función profesional supone actualmente, dado que hoy en día nos encontramos viviendo en una sociedad de la información y el conocimiento en la que el docente, según Pérez Gómez (2007, p. 15), “no puede ser considerado como un mero transmisor de informaciones, tarea en la que podemos ser sustituidos por las avanzadas plataformas, instrumentos y recursos electrónicos de tratamiento y difusión de la información”.

En México han existido diferentes propuestas curriculares que ya señalamos en el apartado anterior; para efectos de este trabajo enfatizo la presentada por Frida Díaz Barriga Arceo ya que plantea una serie de lineamientos enfocados principalmente al diseño de planes de estudio en la educación superior. Las fases que comprende son: Fundamentación de la carrera profesional, Elaboración del perfil profesional, Organización y estructuración curricular y Evaluación curricular (Díaz Barriga Arceo, 2009, p. 46).

La fundamentación está compuesta por un diagnóstico que sustenta y apoya el diseño o rediseño de una licenciatura. Las etapas en las que se divide son:

1. Análisis de las necesidades que debe satisfacer el profesionalista. 2. Justificación de la perspectiva adoptada como viable para intervenir en las necesidades detectadas. 3. Una investigación de mercado ocupacional. 4. Una investigación de instituciones que ofrecen licenciaturas afines a la propuesta. 5. Una investigación de los principios, lineamientos y leyes universitarias. 6. Un estudio de las características relevantes de la población estudiantil (Díaz Barriga, 2009, p. 60).

1.1.3 Noción de grupo y su dinámica

La psicología social estudia los agrupamientos de los individuos en todas sus formas e independientemente de su tamaño, con la finalidad de dar cuenta de la influencia social en la psique. Por lo tanto existe un campo amplio de teorías acerca de la conformación de grupos, en consecuencia la noción de “grupo” es diversa y polisémica.

El término de grupo proviene del italiano *gruppo* o *grupo*, término técnico de las bellas artes, que designa a varios individuos, pintados o esculpidos, formando un tema. La palabra se extiende rápidamente en el lenguaje corriente y designa una reunión de elementos, una categoría de seres o de objetos (Anzieu, 1971, p 3).

Raynal define al grupo como “el conjunto de individuos que comparten un objetivo en común y se influyen recíprocamente” (Raynal, 2010, p. 209).

Por su parte Lebrero presenta una definición más concreta en relación a la psicología social:

El término de grupo puede entenderse como la persona moral o colección de individuos, dotada de una existencia y dinamismo propios, que comparten intereses, creencias y objetivos; que realizan una actividad coordinada y se caracterizan por

una atracción interpersonal mutua, reflejada en cierta interdependencia y satisfacción de necesidades (Lebrero et al., 2002, p. 275).

También se han clasificado definiciones relacionadas con las siguientes categorías: perceptivo-cognitivas, por criterios de la identificación compartida por los miembros del grupo, por la categoría de la estructura social, etc.

No existe un solo tipo de grupo, e incluso, las clasificaciones difieren en función de los factores que se consideren. En una primera clasificación distinguiremos entre grupo primario y secundario, términos atribuidos al sociólogo estadounidense Charles Cooley.

Grupo primario o pequeño: Se caracteriza por tener un número reducido de miembros ligados por lazos emocionales de solidaridad (por ejemplo, la familia); entre ellos se intensifica la relación de interacción.

Grupo secundario: Es un sistema social que funciona según las instituciones, en el interior de un segmento en particular de la realidad social, al contar con un gran número de miembros, las relaciones resultan frías e impersonales, primando los fines ante la relación (burocracia, por ejemplo).

Tanto en el grupo primario como en el secundario se dan una serie de notas comunes: constituyen una persona moral única, persiguen una finalidad, y tienen conciencia grupal de nosotros (Lebrero et al., 2002, p. 276).

Grupo de referencia: Se aplica a aquellos grupos determinados por afinidad selectiva; sus miembros tratan de conformarse a ciertos estándares.

Con lo que respecta al objeto de análisis de la presente tesis me centré en la caracterización del grupo pequeño o primario, elemento fundamental para comprender la dinámica en la conformación de los grupos en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía.

Para Anzieu las características del grupo pequeño o primario suscitan discusiones por lo tanto refiere a los siguientes autores:

Kurt Lewin define al grupo por una doble interdependencia entre los miembros y entre las variables del campo; Catell, por la satisfacción que aporta a las necesidades de sus miembros; Moreno, por las afinidades entre éstos, Homans y Bales por las comunicaciones en el interior del grupo y la interacción, que de ello resulta, en cada uno de los miembros (Anzieu, 1971, pp. 25-26).

Un grupo pequeño consiste en cierto número de personas que se comunican entre ellas durante cierto período, y bastante poco numerosas para que cada uno pueda comunicarse con todos los demás, no por medio de una persona interpuesta sino cara a cara (Anzieu, 1971, p.26).

Un grupo pequeño se define como un número de personas en interacción con cada uno de los demás, en una reunión o una serie de reuniones cara a cara, tertulia durante la cual cada miembro recibe una impresión o percepción de cada uno de los miembros considerados como suficientemente distintos de los demás en la medida que eso es posible, ya sea en el mismo momento, ya sea informándose a continuación, y durante la cual emite alguna reacción hacia cada uno de los demás, considerado como una persona individual, con la condición, por lo menos, de recordar que la otra persona estaba presente.

El grupo primario o grupo pequeño presenta las siguientes características:

1. Número restringido de miembros, de tal forma que cada uno puede tener una percepción individualizada de cada uno de los otros, ser percibido recíprocamente por él y que puedan tener lugar numerosos intercambios individuales;

2. Prosecución en común y de forma activa de los mismos fines, dotados de cierta permanencia, asumidos como fines del grupo, que respondan a diversos intereses de los miembros, y que sean valorados;
3. Relaciones afectivas entre los miembros que puedan hacerse intensas simpatías, antipatías, etc.) y constituir subgrupos de afinidades;
4. Intensa interdependencia de los miembros y sentimientos de solidaridad; unión moral de los miembros del grupo fuera de las reuniones y de las actuaciones en común;
5. Diferenciación de las funciones entre los miembros;
6. Constitución de normas, de creencias, de señales y de ritos propios al grupo (lenguaje, y código del grupo) (Anzieu, 1971, p. 25).

Todas estas características no están necesariamente presentes a la vez en el mismo grupo. En un grupo definido así se desarrollan conductas de mantenimiento, que pretenden la conservación del grupo como realidad física y como imagen ideal, y conductas progresión, que llevan a la transformación: a) de las relaciones entre los miembro; b) de la organización interna; c) del sector de la realidad física o social en el cual el grupo ha elegido sus fines.

El grupo pequeño favorece, sin desarrollarlas necesariamente, las relaciones afectivas intensas en su interior; los grupos de resolución de problemas intelectuales; se pone el acento en una dimensión numérica del grupo que permite a cada miembro percibir a cada miembro, reaccionar a él, ser percibido por él, sin prejuzgar la cualidad afectiva de sus relaciones (Anzieu, 1971, p. 27).

El grupo pequeño se caracteriza por los vínculos personales íntimos, calurosos, cargados de emoción entre todos los miembros; la solidaridad y la obtención de las ventajas mutuas allí son espontáneas, no calculadas.

Desarrollo de los grupos

Hablar de la estructura de grupos es hacer alusión a un campo dinámico, a un sistema de equilibrio casi estacionario, a unas condiciones constantes en el grupo que sirven de pauta en las relaciones de los miembros de dicho grupo.

En el desarrollo de los grupos actúan permanentemente unas fuerzas de distintos tipos, que producen efectos positivos o negativos en sus miembros y que es preciso conocer. Para Lebrero son las siguientes:

- a) Fuerzas interpersonales de atracción o repulsión, debidas a la proximidad de sus miembros, o bien con actitudes de dominio o sumisión;
- b) Fuerzas interpersonales originadas por necesidades psicológicas de sus miembros, como la seguridad de ser aceptado, de comunicación, de pertenencia, etc.;
- c) Fuerzas grupales generadas por la historia, que existen en el inconsciente del pasado de cada persona y que van a influir en la relación el grupo en que se encuentran y se convierte en una “matriz familiar”;
- d) Fuerzas de carácter más intencional, como valores o sentido de la vida (Lebrero et al., 2002, p. 277).

Según estos tipos de fuerza se originarán diferentes tipos de vista en el concepto de grupo y la forma de actuar en el mismo.

Además de las fuerzas, en la formación y desarrollo de los grupos influye la personalidad del líder y de sus componentes, las redes de comunicación y el tipo de liderazgo.

Al mismo tiempo, los miembros han de atenerse a determinadas reglas para que el grupo funcione correctamente. En líneas generales, en el desarrollo de los grupos se dan los siguientes pasos:

1. El moderador orienta el proceso a seguir y los objetivos a conseguir;
2. Los propios miembros de grupo establecen sus normas de funcionamiento;
3. El moderador interviene cuando surge algún conflicto;
4. El grupo funciona en la línea marcada anteriormente;
5. Se concluye el trabajo y se separan los miembros del grupo (Lebrero et al., 2002, p. 278).

Por lo tanto el grupo va pasando por una etapa de insatisfacción, resolución, producción y, finalmente, de terminación y disolución del grupo.

Dinámica de los grupos

Lebrero señala que “el origen del estudio de la dinámica de grupos se remonta a finales del 1930 en los Estados Unidos, por la preocupación en la mejora de los resultados obtenidos en el campo político, económico, social y militar del país; la convergencia de ellos, así como la teoría de la Gestalt, las aportaciones de Dewey (fundador de la escuela funcionalista) y Freud (fundador del psicoanálisis) contribuyeron a fundamentar la teoría de la dinámica de grupos” (Lebrero et al., 2002, p. 287).

El psicólogo estadounidense de origen alemán Kurt Lewin fue el pionero en la dinámica de grupos. En sus investigaciones, llevó a cabo enfoques diferentes de la teoría de la Gestalt y evolucionó sensiblemente desde la conducta individual a los problemas de grupo y cambio social. En su teoría esbozo el concepto de “espacio vital”, así como los fenómenos relacionados con el grupo (clima social, liderazgo, valores, y normas grupales, etc.).

La teoría de Lewin puede sintetizarse en los siguientes puntos:

1. El “espacio vital psicológico” incluye todos los acontecimientos determinantes del comportamiento de un sujeto en un momento determinado: la persona y el medio psicológico;
2. El grupo, como “todo dinámico” se basa en la interdependencia de sus miembros como subpartes del mismo, y no la suma de los mismos;
3. La evolución y movimientos del grupo se basa en la interacción psicosocial;
4. La “cohesión” del grupo implica la intimidad entre sus miembros, originada por las fuerzas de atracción recíproca;
5. El lugar de las interacciones constituye un “campo de fuerza social” como espacio que fundamenta el grupo;
6. “Campo” es la totalidad de hechos interdependientes y coexistentes (Lebrero et al., 2002, pp. 288).

La dinámica de los grupos es una disciplina psicosocial, formada por un cuerpo de conocimientos teóricos y un método de trabajo psicológico-educativo que implica una relación a todos los niveles. Trata de alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Conocer mejor las fuerzas que actúan en el grupo, su dirección y composición;
- b) Diagnosticar los aspectos que dificultan la cohesión del grupo;
- c) Explorar las estructuras informales del grupo sin asumir la función dirigente por parte del líder;
- d) Interpretar la actuación del grupo;
- e) Conseguir una visión panorámica del grupo integradora de las diferentes tendencias con una neutralidad benevolente;

- f) Fomentar la participación de todos los miembros en torno al “eje polar” o animador del grupo;
- g) Autoresponsabilizar a cada miembro del grupo de su propio proceso de aprendizaje;
- h) Potenciar el desarrollo enriquecedor de cada miembro del grupo;
- i) Profundizar las relaciones humanas intergrupales;
- j) Facilitar la autoevaluación de las habilidades individuales de cada miembro del grupo;
- k) Evaluar la acción conjunta del grupo con posibilidad de feedback (Lebrero et al., 2002, p. 289).

En la dinámica de grupos se dan una serie de elementos que contribuyen a mejorar la calidad del funcionamiento del grupo. No obstante, no podemos perder de vista que, al tratarse de individuos dotados de libertad y creatividad, se hace imprescindible recurrir a la improvisación en múltiples ocasiones y adaptar los conocimientos a la realidad que el moderador tiene delante. No es tan importante que las relaciones interpersonales de los miembros del grupo sean buenas, sino que lo sean las de éstos con el líder o moderador; de manera que sepa conectar con ellos y sacar lo mejor en benéfico común. De ahí la relevancia de contar con una figura que sepa emerger en el momento ideal y se convierta en el líder que sepa dirigir al grupo hacia los objetivos planteados. A continuación detallo las características del líder y sus funciones.

El rol y el liderazgo en el interior del grupo

Se han dado múltiples definiciones de líder y liderazgo en las que entremezclan los conceptos de personalidad, focalización, jefatura o manager. Implica un conjunto de rasgos, pero también de técnicas y estrategias, del esfuerzo y personal y de la capacidad de saber liderarse, primero, a sí mismo y después saber guiar con eficacia al grupo. Hace referencia a la habilidad, innata unas veces, adquirida o desarrollada otras, que presenta una persona para dinamizar a

los miembros de un grupo a quien impele y estimula para el logro de los objetivos pedagógico-sociales planteados. Es un verdadero arte, el saber influir en los intereses, voluntad y actuación de un grupo de personas en permanente cambio. En cada uno de los grupos con frecuencia aparece uno de sus miembros ejerciendo mayor influencia sobre los demás, actúa como portavoz, que anima o conduce el grupo y define sus intereses. La personalidad del líder o coordinador del grupo va a determinar, en gran medida, el funcionamiento del grupo, junto al trabajo/tarea a desarrollar y a las características de los miembros del grupo. La figura del líder aparece al ejercer como tal durante un tiempo considerable, tiene unos seguidores que actúan con él de forma interactiva, existe una situación o condiciones apropiadas para que se produzcan esas relaciones y la tarea en la que está inmerso es adecuada a su personalidad (Lebrero et al., 2002, p. 243).

Entre las funciones del líder pueden destacarse las siguientes:

1. Analizar los procesos (educativos) y la calidad de sus productos, introduciendo los acomodos estructurales oportunos;
2. Controlar el ambiente, al objeto de dulcificar todo tipo de relaciones (individuales y sociales);
3. Demostrar en su actuación las cualidades que le otorga su posición ante los otros;
4. Determinar la dirección que siga la actuación del grupo, virtud de la contribución que cada miembro haga (Lebrero et al., 2002, p. 244).

Para poder identificar a la persona que ejerce el liderazgo, es preciso que se den una las siguientes cualidades:

- a) Unas cualidades humanas referidas a la personalidad, entre ellas cabe mencionar la capacidad adaptativa, de cierto aislamiento, de cierta autoconfianza y ambición, con

capacidad autocrítica y de poder recibir la crítica de los demás con gran sentido de responsabilidad de justicia, capaz de retener un área independiente en la que pueda desarrollar su experiencia profesional o técnica, y capaz de tolerar a sus miembros, con metas coincidentes con el grupo;

- b) Sentido de permanente vigilancia para no caer en la ingenuidad y ha de ser un líder con consenso que permita trabajar al grupo, favorecer la retroalimentación convertir al grupo en un sistema que oriente la tarea funcional;
- c) Unas habilidades técnicas, referidas al conocimiento del campo específico de organización en la que se desarrolla y determinada por la propia tarea. Su importancia está en proporción inversa a los niveles jerárquicos en organización y al nivel de trabajo que se realiza. Son importantes en los niveles bajos e jerarquía o en organizaciones poco jerárquicas;
- d) Una serie de habilidades conceptuales, referidas a sus dotes intelectuales, que se reflejan en su capacidad para tomar decisiones, desarrollar planes realistas a largo plazo y una cierta independencia en los objetivos de corto plazo. También implica contar con modelos adecuados en los cuales poder referenciar convenientemente sus ideas y su actuación. Es su capacidad de organización y la posibilidad de elaboración planes de acción lo que le confiere operatividad ante el grupo. La toma de decisiones siempre implica dificultad, bien sea cuando se han de tomar con tiempo suficiente con serenidad, o bien en medio de tensiones y al momento. No es suficiente pensar en el presente, sino reflexionar en (hacia donde) con perspectiva de futuro;
- e) Una dimensión moral, denominada así por Kernberg, hace referencia a que las presiones de tipo psicológico que recibe el líder de un grupo organizativo, pueden conducir a la corrupción, que se manifestará en actuaciones que violan los principios éticos de su situación en el grupo, mediante “contradicciones tolerantes entre acciones públicas y confidenciales, y haciéndose así justicia a los miembros de la organización o a aquellos que dependen de la misma. La corrupción puede conducir

al deterioro de las funciones de los grupos orientados a las tareas, de sus sistemas y de la organización general” (Kernberg, 1991, p.27);

- f) También el líder puede protegerse de ese deterioro en su dimensión moral analizando las líneas básicas de la organización en todas las áreas de conflictos, comprometido con la justicia, buscando soluciones y reparando posibles injusticias. Con frecuencia se sentirá sólo ante el grupo, pues siempre tendrá por compañera la soledad. Puede exigir a los demás, pero también le exigen. Está siempre sometido a la vigilancia de los demás y no puede permitirse estar mucho tiempo en la mediocridad, por lo que ha de permanecer en autovigilancia para no caer en la injusticia, denigración o contaminación del poder. Le da derecho a ser líder cuando actúa de forma directa, clara y firme todos los días rechazando el abuso y la ostentación; cuando es íntegro, jugado limpio (sin agenda escondida) y sensible con las necesidades de los demás (Lebrero et al., 2002, pp. 244-245).

Se podría decir que se trata de un líder ideal, cuando en él confluyen características específicas de su personalidad psicológica y social. El nivel de liderazgo lo determina fundamentalmente la personalidad del sujeto, cómo éste se manifiesta entre sí y ante los demás. Asimismo, se verá condicionado por su capacidad de reacción y por sus posibilidades de estudiar las circunstancias de cada situación y de superar los obstáculos que se le presenten. Las condiciones que deberá reunir un líder ideal son; confianza, apertura, autodeterminación e interdependencia.

En el proceso de rediseño curricular la emergencia del líder fue fundamental para organizar las posiciones de los grupos y llevar a cabo las acciones que consideraron pertinentes.

1.1.4 La dinámica del conflicto en las instituciones educativas

La perspectiva del conflicto es fundamental para comprender las dinámicas al interior de las instituciones. Los conflictos surgen cuando se presentan situaciones que rompen la estabilidad del *status quo*; a partir de esto se conforman grupos que intentan sostener una postura determinada en contraposición de otros que la rechazan, produciéndose así las tensiones, en este escenario la figura del poder se convierte en una estrategia fundamental para favorecer el “triumfo” de la grupalidad favorecida y de este modo resolver el conflicto, por lo menos de manera temporal.

Es en los espacios políticos donde la expresión del poder es más visible. Sin embargo, Foucault ha recuperado el concepto de poder para la vida cotidiana y para muchos otros espacios en los que éste circula, pero no es reconocido como tal (Davini, 2001, p. 51).

Testa (1989) distingue el poder político, el poder técnico y el poder administrativo. La noción de recursos de poder permite reconocer institucionalmente estas dimensiones. Así, los recursos de uso potencial (poder) controlados por un sujeto que tiene la capacidad de decidir sobre el uso o no uso de tales recursos (opciones) adquiere una eficacia que no depende sólo de la capacidad potencial de poder sino del uso que se hace de él (Davini, 2001, p. 51).

Foucault (1987) señala que en realidad el poder no es sólo un recurso sino una relación, [...] es imposible analizar al sujeto sin comprender el entramado de redes de poder que se ejerce sobre él y lo atraviesan y que, a su vez, él retransmite muchas veces aumentando su eficacia.

En las relaciones entre sujetos pocas dejan tan transparentes las tramas de poder como la situación pedagógica. El trabajo docente, como labor pedagógica, tiene una especificidad y una determinada naturaleza orientada hacia finalidades. Es

complejo y contradictorio en la medida que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas. Y, aún más, incluye la circulación entre ellos de conductas y conocimientos que representan ámbitos de cultura considerada legítima (Davini, 2001, p. 51).

El docente tiene innumerables recursos para ejercer el poder. Sin embargo, la relación pedagógica se realiza en un contexto escolar dentro de complejas redes de control que determinan en buena medida las propias prácticas educativas. Y que son explícitas cuando se han configurado grupos de poder que influyen en la toma de decisiones.

La dinámica del conflicto es abordada desde la óptica de la micropolítica; ésta subraya la fragmentación de los sistemas sociales en grupos de intereses, cada uno de los cuales posee metas particulares; estudia la interacción o procesos conflictivos por los que un grupo trata de imponerse sobre otro; considera los valores divergentes como una parte fundamental del análisis y centra su atención en el estudio del cambio, tanto por la dinámica de divergencias como por las que el propio cambio provoca (Baldrige, 1971, p. 14; Ball, 1989, p. 34, en Prada, 2001, p. 43).

Prada sostiene que no es necesario que en la micropolítica organizativa se vean conflictos por todas partes, son conscientes de que la vida organizativa rutinaria se sitúa dentro de un orden negociado que, en algunas instituciones puede alcanzar una gran estabilidad. No obstante, lo usual es que bajo esta acción concertada se hallen conflictos latentes o subterráneos, que se ponen de manifiesto cuando se producen sucesos especiales. En tales momentos se requiere “renegociaciones y reevaluaciones” (Ball, 1989, p. 36) de la situación. En otras palabras, el equilibrio organizativo que se alcanza no es espontáneo, sino socialmente manejado, producto de decisiones conscientes de individuos y grupos (Elliot, 1984, pp. 10-118). Precisamente porque el sistema no es autoadaptable se ponen en marcha

estrategias políticas cuyo fracaso supone la emergencia de los conflictos latentes (Prada, 2001, p. 43).

La diversidad debe ser resuelta por medios políticos. A este respecto, conviene recordar que negociación no equivale a consenso. No necesita la adhesión afectiva de los negociadores, sino, simplemente su adhesión de conducta, llegar a un acuerdo aceptable para las partes, sin que ello signifique la modificación de sus concepciones o actitudes. Para Prada el orden negociado, al que aluden las concepciones micropolíticas, no requiere una negociación formal, sino implícita, salvo ocasiones especiales. Touzard (1981) distingue entre negociación ideológica, centrada en valores y principios, negociación técnica, efectuada sobre temas operativos, aunque se trata de apuntar matices más que una distinción neta, pues lo técnico se halla infiltrado por principios y valores, y lo ideológico a veces se utiliza para justificar puros intereses operativos de tipo personal.

Prada señala que en la concepción micropolítica del conflicto se hallan imbricadas metas, intereses, normas, valores y procesos dinámicos. Albrow (1973) fue uno de los primeros en observar que las metas organizacionales suelen ser generales, múltiples y confusas (Salaman, 1984, p. 88), hecho que, en sí mismo, contiene el germen de la fragmentación entre individuos o grupos, con sus particulares visiones e interpretaciones y consiguientes divergencias y competencias. Los elementos conflictuantes implicados en las metas aparecen constantemente en las definiciones del conflicto: “Una situación en que los actores [...] o bien persiguen objetivos o defienden valores opuestos; o bien persiguen simultánea y competitivamente el mismo objetivo” (Touzard, 1981, p. 341). “Una disputa entre al menos dos partes interdependientes, que perciben metas incompatibles, recursos escasos e interferencia de la otra parte para alcanzar sus metas” (Pfeffer, 1993, p. 38). Cuanto menos claros sean los objetivos de una organización, más posibilidades de desacuerdo habrá. Crozier (1962) observa que “inevitablemente las organizaciones contienen conflictos y metas organizacionales generales (ni su)

comportamiento puede contemplarse de manera realista como esfuerzo para alcanzar tales metas” (Prada, 2001, p. 44).

Prada indica que las metas se hallan asimismo muy ligadas a los intereses. Para Cyret y March (1963) las organizaciones están compuestas por coaliciones de distintos grupos o individuos que comparten ciertos intereses:

Cada grupo intentará imponer sus metas a la organización pero, por lo general, ningún grupo aislado será capaz de determinar por sí solo qué metas han de perseguirse [...] harán alianzas con otros grupos cuyos intereses sean similares, y negociarán con aquéllos cuyos intereses sean divergentes, pero cuya participación es necesaria [...] cada coalición, cuyos intereses han de ser tenidos en cuenta, ayuda a definir las metas de la organización (González, 1989, p. 20, en Prada, 2001, p. 44).

Continúa narrando que éste es un planteamiento generalizado dentro de la concepción micropolítica: el comportamiento organizativo se halla determinado, más que por metas, por conflictos de intereses entre facciones opuestas o entre la organización del ambiente (Prada, 2001, p. 44).

La discrepancia de valores y normas implícitas o explícitas de actuación es otro de los elementos de caracterización general del conflicto: “Cada subsistema [...] establece sus propias normas y valores que contienen elementos potenciales de conflictos” (Hall, 1892, p. 220, cit. por Prada 2001, p. 44).

El conflicto a menudo procede de la violación de una norma o del desacuerdo sobre las normas. Las normas latentes, pero relevantes pueden ser actividades en las situaciones de conflicto. Estudiando las normas que rigen la conducta del conflicto podemos ver cómo reflejan las asunciones y valores básicos que subyacen en la cultura organizacional (Hale, 1983, p. 6, cit. por Prada, 2001, p. 45).

La distinción entre conflictos fundamentales, estructurales, recurrentes y ocasionales/específicos es otro punto que destaca Prada en relación con la dinámica del conflicto, así como el hecho de que no siempre tenga un comienzo y un final claros (Ball, 1989). Otro elemento implicado en la dinámica del conflicto es lo que Hall llama congruencia o simetría entre las partes. “Si una de las partes se hace más militante, la otra parte probablemente hará lo mismo” (Hall, 1982, p. 221) y viceversa. Por su parte Pfeffer (1983, pp. 37-38) recuerda que la incidencia de las amenazas externas en la minimización de conflictos internos, así como el papel de la especialización, que implica una formación y diversas experiencias, o la escasez de recursos en la potenciación de los mismos (Prada, 2001, p. 45).

Un aspecto fundamental de los procesos conflictivos es el cambio que suele seguir al conflicto, tanto como el conflicto suele suceder al cambio. (Baldrige, 1971, p. 14) considera al cambio como una consecuencia inevitable del conflicto y subraya el carácter no neutral de cualquier cambio, dado que siempre suele perjudicar a unos y favorecer a otros, originando desacuerdos más o menos evidentes:

El cambio social es un proceso dialéctico, ya que cualquier forma de organización social engendrará con toda probabilidad problemas y conflictos que exigen cierta reorganización. Las oposiciones surgen. Las que tienen éxito reorganizan las pautas de la vida social, de acuerdo con su programa e intereses. El orden social reformado tiene consecuencias perjudiciales para otros grupos y en ocasiones incluso perjuicios no anticipados para partes de los mismos grupos que lo han instituido, dando así incentivos a nuevas oposiciones. Sin embargo, el proceso no es circular, ya que las reorganizaciones sociales nunca vuelven a recrear el pasado, aunque incorporen con frecuencia elementos de forma previamente existentes en la organización (Blau, 1982, p. 256, cit. por Prada, 2001, p. 45).

En general al conflicto se le atribuyen funciones dinamizadoras, sin que ello signifique que los conflictos sean buenos o malos, blancos o negros, puesto que como el poder, depende de a dónde conduzca, y desde ahí se interpretan los diferentes matices.

El conflicto existe entre los grupos, y dentro de ellos, de una sociedad puede impedir que las acomodaciones y relaciones habituales empobrezcan progresivamente la creatividad. El choque de valores e interés, la tensión entre lo que es y lo que algunos grupos piensa que debería ser, el conflicto entre los intereses existentes los nuevos grupos y estratos que exigen su parte de poder, han producido vitalidad (Apple, 1986 p. 130).

Morgan (1990, pp. 178-179, cit. por Prada, 2001, p.46) señala una serie de funciones positivas del conflicto: 1. enfrentarse a las tendencias letárgicas, mohosas, de complacencia apática y patologías similares de la organización; 2. fomentar formas de autoevaluación y 3. mantener el contacto con el entorno al buscar soluciones. Entre las funciones negativas o neutras se menciona: 1. El excesivo desgaste que a veces ocasionan los conflictos, con un grave coste de resultados (Elliot, 1984, p. 107); 2. Su funcionamiento como válvulas de escape que liberan la presión acumulada, lo que facilita procesos de acomodación mutua, impidiendo resoluciones originales o subversivas. Paradójicamente, los conflictos pueden servir en un tiempo para estimular el cambio y otras veces ayudan a mantener el *status quo*.

Ningún grupo puede ser totalmente armonioso, pues en tal caso estaría desprovisto de proceso y estructura. Los grupos requieren desarmonía tanto como armonía, disociación tanto como asociación; y los conflictos interiores a ellos no son en absoluto factores totalmente perturbadores. La formación de grupo es el resultado de dos tipos de proceso.

La creencia de que un proceso desgarrar lo que otro construye, de modo que lo que finalmente queda es el resultado de restar lo uno de lo otro, se basa en una concepción errónea. Por el contrario, tanto los factores “positivos” como los “negativos” construyen las relaciones de grupo. Lejos de ser necesariamente disfuncional, un cierto grado de conflicto es un elemento esencial para la

formación del grupo y para la persistencia de la vida de grupo (Apple, 1986 p.131).

Por lo que se refiere a las formas usuales de resolver los conflictos, Hall (1982, pp. 222-223) menciona tres fundamentales: 1. la apacibilidad se basa en un principio de congruencia entre las partes, 2. la no beligerancia de una parte tenderá a apaciguar a la otra, aunque Hall advierte que puede ser peligrosa cuando el oponente opera patológica e irracionalmente; 3. el pago lateral significa ciertas concesiones a la otra parte, por ejemplo, moderar la aplicación de un reglamento considerado demasiado opresivo. La intervención de terceras partes puede asumir la forma de un mediador o bien de una instancia superior que ordene poner fin al conflicto por métodos expeditivos (amenazas, sanciones, etcétera.) (Prada, 2001, p. 46).

1.2 Perspectiva metodológica

A continuación describo la forma en que construí el objeto de estudio a partir de los elementos metodológicos revisados en la Maestría en Pedagogía y las interacciones sostenidas con los protagonistas del proyecto de investigación. Inicio con la conceptualización de la metodología cualitativa y la entrevista a profundidad como herramienta para recabar la información, para continuar con la narración del recorrido en el reconocimiento del campo de estudio y la implicación subjetiva en la indagación que desarrollé. El texto muestra los avances y retrocesos en mi tentativa por conocer e interpretar los significados que se generan en un fenómeno tan peculiar y específico como el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

1.2.1 La metodología cualitativa

En este apartado doy cuenta de la metodología de indagación en esta investigación. Conceptualizo la metodología cualitativa y las estrategias de recogida de información a través de entrevistas a informantes clave, que fue la base para recopilar el material empírico.

La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas (habladas o escritas) y la conducta observable. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico y posee las siguientes características:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de los datos recogidos.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.

3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

5. El investigador cualitativo suspende o trata de despojarse de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.

8. Los investigadores cualitativos hacen énfasis de la validez de su investigación. Al observar a las personas en su vida cotidiana, al escucharlas hablar sobre lo que tienen en mente y al ver los documentos que producen; el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

Esto no significa que a los investigadores cualitativos no les preocupe la precisión de sus datos. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

Las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para no ser estudiado.

10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos (Sandín, 2003, pp. 124-126). Por lo tanto el realizar un estudio de esta naturaleza implica todo un conocimiento del contexto y de los sujetos que se investigarán, además de los instrumentos a utilizar para recabar la información.

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita. Los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego Heródoto hasta Marco Polo. Pero sólo a partir del siglo XIX fue empleado conscientemente en la investigación social lo que ahora se denomina método cualitativo (Sandín, 2003, p. 47).

El modelo cuantitativo generaliza y presupone, para alcanzar mayor validez un conocimiento cualitativo y teórico bien desarrollado, condición que muchas veces queda fuera de consideración en la práctica de la investigación cuantitativa.

La crítica a la investigación cuantitativa no se dirige en contra de su método en general, sino en contra de la aplicación única del mismo para investigar la realidad social.

1.2.2 La entrevista “cualitativa” y los informantes clave

Dentro de las herramientas más utilizadas por los estudios cualitativos se encuentra la entrevista, en sus múltiples modalidades: estructurada, semiestructurada, de un solo encuentro o a profundidad, aunque algunos prefieren llamar al encuentro entre el informante y el investigador conversación o diálogo, sugiere un momento menos formal, más libre, democrático y bidireccional; el que hace las preguntas se plantea como igual al otro. Una reunión entre iguales que tiene como objetivo desentrañar las concepciones que elaboran los entrevistados sobre su vida personal y profesional.

A pesar de que pueda sintetizarse en pocas palabras lo que es la entrevista, ésta tiene sus complicaciones en el momento de llevarla a la práctica. El acercamiento con los informantes, al igual que la observación, necesita de un trabajo previo por parte del que indaga, quien tiene que considerar varios momentos antes de entrar en contacto con los entrevistados: la construcción de guías de entrevista, la autorización de los entrevistados, los posibles lugares y momentos para la entrevista. Todo esto para construir lazos de empatía e identificación que le permitan al que investiga acercarse con mayor éxito a los sujetos en estudio.

La entrevista fue el medio que utilicé para obtener información directa de los informantes clave. Opté por esta estrategia para recabar la información al considerar el lugar que tiene en un estudio de enfoque cualitativo al entrar en relación directa con los sujetos. Desde luego fue una decisión *a priori* basada en las distintas lecturas realizadas en los seminarios de investigación *y lo que te cuentan los otros* (mi tutora, los asesores de los seminarios, los docentes y colegas, los conferencistas, etcétera). A pesar de ello, no fue sino hasta el momento de entrar a lo que Serrano (2004) denomina *situación de entrevista* cuando entendí las dificultades que presenta esta técnica, los retos que tiene el principiante al enfrentarse al hecho de la entrevista. Al estar frente a frente con el sujeto entrevistado mi mente trataba de recordar todo (digo de lo que me podía

acordar y según mi interpretación) lo leído y dicho por los expertos: La importancia del *rapport*,³ seguir la conversación con atención, tener presentes las preguntas base, encontrar las palabras claves para propiciar que el informante hable, no interrumpir, pero sí hay que ayudar a recordar algún elemento, estar atento a las expresiones y gesticulaciones, entre otros aspectos.

Entrevistas a informantes clave

Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el investigador. Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende un nivel adecuado de representatividad respecto al grupo completo de informantes clave (Goetz y LeCompte, 1988, p. 134).

La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales del estudio; por otra parte, al ser normalmente personas reflexivas, están en condiciones de aportar a las variables en proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al entrevistador hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos (Goetz y LeCompte, 1988, p.134).

En mi caso elegí a los informantes clave en mi investigación con la prioridad de que fueran docentes de la Licenciatura en Pedagogía y que participaran

³ Taylor y Bogdan (1987, p. 55) significan el término *rapport* como “Lograr que las personas” se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”. Sin embargo, los mismos autores aclaran que este estado de apertura tiene que ser renegociado constantemente con los sujetos de investigación.

activamente en el proceso de diseño del nuevo plan de estudios, ya sea al presentar una postura a favor o en contra, la antigüedad laboral es variada aunque por ser profesores reconocidos en el seno de la licenciatura y de amplia trayectoria en la Pedagógica poseen al menos 20 años de ejercer la docencia en la UPN Ajusco.

Si bien es cierto que la acción de la entrevista no se ajusta a algún manual escrito para el caso, también destaco la importancia que tiene llevar presente la experiencia de otros al respecto, que indudablemente sirve de guía en las primeras entrevistas. Lo que los otros saben sirve para producir estrategias propias, en la medida que el entrevistador avanza descubre un estilo propio. Los criterios que utilicé como ejes, tanto para el guión de preguntas como para las consideraciones del “hecho real de la entrevista”, son los puntos que Serrano (2004, pp. 27-33) considera en la estrategia de entrevista y que utilice de apoyo para indicar al lector mi experiencia.

Para poder realizar una buena entrevista es necesario saber qué es la entrevista a profundidad. Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970) la entrevista “es la herramienta de excavar, para adquirir conocimientos sobre la vida social”. Algunas personas al escuchar hablar de la entrevista tienen la idea de que se trata de un documento como la encuesta de actitud u opinión.

Es importante considerar que la entrevista cualitativa a profundidad es flexible y dinámica, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1987); han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

De acuerdo con estos autores por entrevistas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes generando una charla dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados sobre sus vidas, experiencias o situaciones. La entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no

se pueden observar directamente, por lo que los interlocutores son informantes directamente, no sólo exponen su punto de vista sino describen lo que sucede y cómo es que ellos y su alrededor perciben la realidad.

1.2.3 La experiencia al interior del campo de investigación

La recopilación del material empírico la realicé en dos fases:

Fase uno: análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Dentro de las fuentes primarias que consulté se encuentran los siguientes documentos: libros, revistas, folletos, artículos de divulgación científica acerca de diseño, análisis y evaluación curricular, planes y programas de estudio. Los primeros referentes hicieron alusión a textos normativos e históricos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía 1979 y 1990; posteriormente la búsqueda se enfocó en identificar la propuesta de diseño del plan de estudios versión 2009-2010.

Fase dos: trabajo de campo, utilicé la entrevista abierta con sujetos clave como instrumento fundamental para indagar y conocer en la voz de los actores involucrados cómo se realiza el proceso de diseño curricular en la institución. (A lo largo del trabajo utilicé las palabras conversación, charla, plática y diálogo, entre otras como sinónimo de entrevista).

Me apoyé también de un diario de campo; mi maltratada libreta de apuntes en la que escribí detalles y pormenores que capté al realizar las entrevistas, lo cual me benefició ya que me surgían ideas en la recolección del material empírico y aquí las redacté. Era común que antes o después de las entrevistas las personalidades interrogadas, ya sin la presión del momento o de la presencia de la grabadora, hicieran comentarios de manera informal que enriquecían aún más la información obtenida, es aquí donde el diario de campo me soportó en retener la información.

A continuación detallo mi experiencia en el campo de investigación.

1.2.4 El primer acercamiento en la concepción de los actores

La visita al escenario. Soy pedagogo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional de la generación 2000-2004, por lo tanto fui formado en el modelo del plan de estudios 1990 (vigente actualmente), lo cual representa una gran ventaja ya que conozco el mapa curricular, las asignaturas, los contenidos y a gran parte de los profesores que forman parte del cuerpo docente de la licenciatura y del proceso de rediseño, tal situación me representó un atajo en los trámites administrativos con respecto a la autorización para poder ingresar a la institución y solicitar el acceso a los documentos pertinentes, además en las entrevistas con los maestros pude eludir las posibles negativas y vencer a los potenciales “porteros” que tuvieran como objetivo obstruir la investigación.

La entrevista la desarrollé con base en un guión temático⁴ para reconstruir la concepción que el maestro entrevistado tiene sobre su representación y participación en el proceso de rediseño curricular. Las categorías de análisis fueron: 1. ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional, 2. el plan de estudios 1979, primer currículum para la formación de pedagogos en la UPN, 3. el plan de estudios 1990, programa vigente y segundo currículum para la formación de pedagogos en la UPN y 4. el proceso de rediseño del nuevo plan de estudios para la formación en la UPN, versión 2010.

El número de reuniones fueron acordadas con los entrevistados, así como el lugar donde se realizaron y el tiempo de duración, que en promedio fue de 45 minutos. Para la correcta recolección de los datos fue necesario usar una pequeña grabadora de audio en formato mp3. Ya que el entrevistador “reposa directa y exclusivamente sobre los relatos de otros” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

⁴Ver guión de entrevista en Anexo 1

Recordaba los apuntes de mi viejo libro de *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* de Taylor y Bogdan sobre el hecho de que se puede hacer buena etnografía sin grabadora, sin embargo no se puede hacer buena etnografía sin *rapport*. Me serví entonces de las sugerencias de Camarena (2002) para desarrollar la reconstrucción de entrevistas en una primera fase de notas condensadas, generales “recordatorias” que sirvieran de base para reconstruir paso a paso, y literalmente, las entrevistas mencionadas.

Basta poner un ejemplo, la primera entrevista que realicé (Venus, E1ED211009), tuvo una duración de 45 minutos, al escucharla desarrollé un minucioso recorrido por la grabación. La transcripción me ocupó más de 40 cuartillas a espacio doble y en el formato de análisis de entrevista, la cual realicé en aproximadamente 20 horas (alrededor de cinco horas por día). En el diario de investigación figura lo siguiente al respecto:

Las entrevistas me resultan agotadoras [...]. La transcripción me ocupa un tiempo exorbitante. Tras la sesión de 45 minutos del jueves, me había pasado la noche del mismo jueves, el viernes, el sábado, el domingo y la mañana del lunes tratando de rememorarla y transcribirla lo más fielmente posible. Esto supuso un mínimo de 20 horas concentradas de trabajo (28-10-2009).

Elaboré la guía de entrevista con base en los referentes teóricos, los objetivos y las preguntas del proyecto de investigación, en total 31 interrogantes. El interrogatorio inició con las preguntas introductorias con las que busqué identificar datos particulares para caracterizar a los profesores de acuerdo con su formación académica, su experiencia profesional y antigüedad como docentes dentro de la UPN y en el programa de la Licenciatura en Pedagogía. Proseguí con el núcleo duro de la entrevista expresada en las preguntas base y particulares. A continuación detallo las características generales de las pláticas. La secuencia la retomo de Serrano (1989, pp. 282-283) en Pasilla y Furlán (1989).

1. La consigna. Al inicio de la conversación le comuniqué al sujeto a entrevistar la siguiente consigna: “diga lo que se le ocurra con relación a las preguntas que le plantearé”. Para Serrano “sin duda hay cierta restricción, pero a la vez se da la posibilidad del reconocimiento del discurso como él lo emite. En las pláticas utilicé una grabadora de mp³ que perdió su presencia e importancia con el transcurso de los minutos, seguramente por el ambiente propiciado, pues no había sanción alguna al discurso de los docentes.

2. Preguntas base. Elaboré cuestionamientos abiertos sobre una temática precisa. Lo asertivo de las preguntas facilita la obtención de información clave e interesante que permita entender y comprender el objeto de estudio. En las respuestas se desbordaron los significados (la reflexión y el análisis) que los profesores han construido en su experiencia como docentes en la UPN, las respuestas definieron en gran medida la orientación de la investigación; por ejemplo la pregunta inicial fue: “¿Qué significa ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional?”. Al contestar, los profesores despliegan un conjunto de representaciones organizadas y caóticas que configuran la lectura que hacen de su participación en el proyecto de formación de pedagogos de la UPN. Al finalizar las sesiones los docentes manifestaron que la entrevista fue productiva para ellos, de tal manera que ésta tuvo su influencia en el sujeto, debido a que se creó una situación en la que se le permitió hablar, *no que hablen de él y de su labor*.

A través de las preguntas base pretendí indagar la formación del pedagogo en la UPN con el plan de estudios vigente (versión 1990), los saberes indispensables para que el egresado se inserte al mercado laboral. Las preguntas fueron: ¿cómo se forma al pedagogo en la UPN?, ¿cuáles son los saberes que usted percibe se encuentran en el plan de estudios vigente?, ¿cuál es el campo profesional del pedagogo egresado de la UPN? y ¿con estos saberes el egresado está en condiciones de enfrentarse a la práctica profesional?

3. Preguntas particulares. Si bien es cierto que existían preguntas base, la mayor parte de la conversación se desarrolló de acuerdo con las respuestas de los profesores. Lo que existió como criterio en ese momento fue la ruptura con la lógica en el discurso entre entrevistado y entrevistador. Las preguntas que posibilitaron romper con esta obviedad las reestructuré al retomar casi al pie de la letra lo que el docente discurría. De esta forma se sentía con la posibilidad de ampliar su discurso. Las preguntas particulares fueron pocas. La decisión fue una entrevista en la que los sujetos hablaran de su experiencia respetando lo que ellos deseaban decir. En sus respuestas estaba el objetivo de las preguntas particulares: descubrir lo que piensan, lo que sienten y creen sobre el tema en discusión. Como lo dice Ball (1983, pp. 93-95): “El entrevistador escudriña en los saberes del entrevistado pidiendo que ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique o confirme ciertos *ítems*” en (Woods, 1989, p. 83).

Las preguntas particulares realizadas colocaron al objeto de estudio en el centro de la “cuestión”, éstas se podían modificar durante el desarrollo de la entrevista, lo que me exigió estar atento ante las posibilidades que surgían para introducirme en el pensamiento del profesor y hacerlo que hablara, que dijera lo que estaba en su ser, y que tiene que ver con lo que siente, piensa y cree sobre el objeto de estudio.

Para dar cuenta del proceso de rediseño del nuevo plan de estudios (versión 2009-2010) las preguntas fueron: ¿cómo se inicia la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía?, ¿qué concepción tiene del proceso de diseño actual?, ¿considera que existen problemas en el proceso de diseño del plan de estudios?, ¿qué docentes o grupos académicos intervienen en el diseño del plan de estudios? y ¿cuál es la posición que tiene frente al diseño del plan de estudios?, entre otras.

4. El lenguaje. El lenguaje utilizado lo traté de adecuar al conjunto de significantes del entrevistado. En el caso de las preguntas que no se entendían las modifiqué por otras semejantes; sin embargo, esto es sumamente particular, la única opción fue estar atento al conjunto de significantes que el entrevistado emitía. Serrano (1989, p. 283) le llama a este proceso de la entrevista “flotante”, pero a la vez la intención permanecía en devolver significantes claves del mismo. Algunos autores denominan a este procedimiento entrevista semidirigida.

5. El manejo del silencio. En el transcurso de las entrevistas se devela que el silencio no es un vacío en el discurso, se maneja con el sentido gramatical de: la coma, punto y coma, punto y seguido; no es ausencia de palabras, en todo caso es recapitulación de lo que el sujeto piensa. El entrevistador tiene que estar alerta a esta situación, ya que se tiende a llenar el vacío generado por el silencio con otra pregunta. En general esta situación es de doble camino; en primer lugar cierta espera, lo que tiene como efecto que el sujeto amplíe el discurso, en segundo lugar era común que yo dijera: “¿desea agregar algo más?”, por lo regular el profesor agregaba algo más a su discurso.

6. Las interrupciones. Aun cuando se buscó un lugar privado alejado de ruidos (los espacios fueron elegidos por los entrevistados, generalmente en sus cubículos) en ocasiones las interrupciones fueron inevitables. Por lo tanto, la “atención flotante” del entrevistador tenía que manifestarse al repetir textualmente los significantes que el entrevistado había dicho previamente a la interrupción. Así, la secuencia discursiva no se interrumpía y el entrevistado recapitulaba.

7. Tiempo de la sesión. La duración de las charlas fue variado, dependía de si el docente se extendía en sus respuestas, por lo general oscilaron entre los 30

minutos las entrevistas más cortas y 45 las más extensas. El cierre de la conversación es un momento clave, no se puede prolongar al infinito; la última pregunta fue: “¿con relación a las temáticas planteadas desea agregar algo más?”, la gran mayoría de los profesores proseguían, generalmente ellos marcaban el punto final con recapitulaciones o comentarios sobre lo que en ellos había producido la entrevista.

8. Subjetividad del entrevistador. Para el sujeto que entrevista el otro es incluido en una representación previamente establecida, más aún cuando los entrevistados son colegas. Los afectos, simpatías y rechazos se presentaron en un campo no sólo de intercambio de palabras, sino también de miradas. Ante la angustia que genera la situación de entrevista el docente esperaba la aprobación de lo que había verbalizado, por ejemplo algunos me decían: “¿qué opinas de lo que te digo?” o agregaban un “sí” o un “no”, tan común en nuestro lenguaje coloquial. Yo opté por guardar silencio y el entrevistado proseguía. En otras situaciones cuando la insistencia era marcada al solicitar mi opinión yo comentaba: “se trata de que usted hable, si desea mi opinión podría darla al final”. Los docentes continuaban, ya que se percataban que era su espacio y momento para hablar. La mirada del entrevistado me provocaba en ocasiones cierta angustia. La estrategia que elegí fue desviar la mirada, lo que posibilitó atender la secuencia del discurso.

9. Los errores. La entrevista genera cierta situación de estrés, de angustia, hay varios motivos por los que se originan vacíos en la información. Algunas de las dificultades que enfrenté fueron: mantener la atención todo el tiempo, problemas con el equipo de grabación por falta de baterías o espacio en la memoria; en el caso de la grabadora de casete que agotara el tiempo útil. Por mis obligaciones como estudiante de Maestría falté a una cita. En estas situaciones no se pudo recuperar la información. En una entrevista planteé mal una pregunta, lo cual ocasionó confusión en el entrevistado y repitió una respuesta anterior; aspecto que

noté hasta el momento de la transcripción; al analizar una entrevista me percaté que el entrevistado aún tenía “algo más” que decir y no di la pauta para que lo hiciera. Los errores pueden ser benéficos ya que permiten extraer un poco más de información. Analizar los yerros es elemento fundamental de esta perspectiva de trabajo.

10. Análisis. El elemento crucial en la investigación es el ordenamiento de datos. En esta parte sale a relucir la creatividad del investigador. Como lo menciona Serrano (1989, p. 285): “todo se vale” para que el investigador organice el material.

Al finalizar las entrevistas realmente no tenía claro qué paso seguía. Sin embargo, el principio de “todo se vale” hasta encontrar una organización propia fue cierto. Me percaté que si a mí me hubieran entrevistado, en gran medida las respuestas serían semejantes a las proporcionadas por los docentes de la UPN. ¿Cómo desmarcarme de este discurso? Después de la transcripción del material grabado, realicé un resumen de cada una de ellas y pude así detectar la lógica inicial de cada discurso. Paso que me permitió analizar frase por frase, en su contexto y en la totalidad de la entrevista.

La interpretación se dio con la información que poseía, sin embargo me percaté que hay diversos niveles de análisis de datos. Después realicé la construcción de categorías e indicadores que me ayudaron a organizar la presentación de la información obtenida. A continuación muestro un cuadro general donde las señalo.

Tabla 1. Categorías e indicadores de análisis

Categoría	Indicador
1. Ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional	Sin indicador
2. El plan de estudios 1979. Primer currículum para la formación de pedagogos en la UPN	Sin indicador
3. El plan de estudios 1990. Programa vigente y segundo currículum para la formación de pedagogos en la UPN	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formación del pedagogo 2. Perfil de egreso 3. Campo laboral del pedagogo egresado de la UPN 4. Los saberes subyacentes 5. Los contenidos esenciales en el currículum
4. El proceso de rediseño del nuevo plan de estudios para la formación de pedagogos en la UPN. versión 2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. La génesis del diseño de la propuesta curricular 2. Los actores en el proceso de rediseño curricular: los profesores de la Licenciatura en Pedagogía 3. La dinámica institucional en el rediseño curricular 4. Posición del docente con respecto al plan de estudios versión 2010

Posteriormente, realicé el análisis de los datos identificados de la investigación, sobre el esquema de dichas categorías.

1.2.5 La selección de los informantes clave

En el folklore de la investigación cualitativa los informantes clave son figuras casi heroicas. Apadrinan al investigador en el escenario y son las fuentes primarias de información, en especial en el primer día en el campo; los investigadores tratan de encontrar personas que “los cobijen bajo el ala”; los muestran, los presentan a los otros, responden por ellos, les dicen cómo deben actuar y les permiten ver cómo son vistos por los otros (Taylor y Bogdan, 1987, p. 61), eso fue lo que representó “Venus” como figura clave en la recopilación de información. La primera entrevista que desarrollé, y que a su vez me sirvió como piloto para reestructurar las siguientes, fue con la coordinadora de la comisión del equipo de diseño de la licenciatura, a quien denominé con el pseudónimo de “Venus”.

La pregunta inicial fue: “¿cómo se inicia la reestructuración del plan de estudios? La también docente contestó que el proceso comenzó con una convocatoria general emitida por la Rectoría al interior del cuerpo académicos de la licenciatura, los profesores que acudieron fueron aquellos que por intereses particulares a su ámbito profesional así lo decidieron, al llegar se encontraron con que la Rectoría de la UPN había nombrado a un coordinador externo y ajeno a la Universidad Pedagógica Nacional, cuya función era organizar a los profesores y dar los lineamientos pertinentes, de esta manera se conformó el equipo de diseño que ha ido modificándose; en la actualidad lo componen seis profesores que a su vez coordinan diferentes líneas del diseño del programa. A este grupo de trabajo lo denominé el equipo de diseño.

Por otro lado, un grupo de profesores de amplia trayectoria en la licenciatura, fundadores del programa de formación de pedagogos que data de principios de 1980, con una antigüedad considerable (que va de 25 a 30 años de experiencia) se inconformó con la forma de trabajo y, sobre todo, con el producto final conocido como el plan de estudios 2009-2010, por no tomar en cuenta sus voces en el diseño del plan, además de considerar obsoleto, lacerante, ingenuo y depurado en

cuanto a los contenidos, saberes y tradiciones en la formación de pedagogos en la Universidad Pedagógica Nacional. Por lo cual este grupo se negó a aceptar dicha propuesta curricular y empezó a organizar foros de debate y consulta, a este grupo lo denominé el grupo de resistencia.

Al finalizar la primera entrevista identifiqué que los actores protagonistas de la presente investigación conforman dos grupos bien delimitados que se confrontan ideológica y políticamente, por lo cual me di a la tarea de buscar a estas personalidades para pedirles la tan anhelada entrevista, y así por medio de la técnica de la “bola de nieve” conocer a algunos informantes y lograr que ellos me presentaran a otros o bien a través de sus relatos saber a quiénes debería entrevistar (Taylor y Bogdan, 1987, p. 109).

A partir de marzo de 2009 empecé la indagación y la búsqueda de información para la presente investigación, desarrollé un amplio expediente que abarca un diario de campo, en el que realicé anotaciones de charlas informales (tras bastidores) que en ocasiones complementó la entrevista formal. A lo largo de estas jornadas desarrollé las entrevistas en profundidad con los miembros del profesorado, que distribuí en dos sectores (el equipo de diseño y el grupo de resistencia). Además de platicar con el coordinador externo del equipo de diseño, quien es una figura reconocida en el campo del diseño curricular de nuestro país, el coordinador del Área Académica y el coordinador de la Licenciatura en Pedagogía, a quienes también clasifiqué por su discurso. En total realicé 15 entrevistas distribuidas de la siguiente forma:

Coordinador externo a la Universidad Pedagógica Nacional del equipo de diseño: una entrevista focal.

Coordinador del Área Académica: una entrevista.

Coordinador de la Licenciatura en Pedagogía: una entrevista.

Equipo de rediseño: seis entrevistas, con la totalidad de los profesores-diseñadores de la propuesta del plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía versión 2009-2010.

Grupo de resistencia: cinco entrevistas con el mismo número de profesores.

La primera entrevista en forma tuvo lugar con uno de los miembros del equipo de diseño, quien fungió como líder; su labor consistía en andamiar los requerimientos teórico-metodológicos y administrativos que dictaba el coordinador externo al equipo de diseño para la elaboración del plan. La profesora accedió gustosa y aportó información muy rica y vasta, a partir de la cual pude definir una muestra incidental de los profesores a entrevistar y que fueron mis informantes clave.

El acceso central a la oposición al proceso de rediseño. El grupo de resistencia también se dio de una manera pronta y sin mayor complicación, ya que estos profesores querían dejarse escuchar, sentir que sus voces denuncian un atropello más a las formas democráticas en la vida institucional de la Pedagógica.

Los datos que iban emergiendo estaban tan “enredados”, surgían tantas redes de relaciones e interrelaciones entre los sectores de profesores, que todo lo que podía hacer era seguir “tirando del hilo” para conseguir diferenciar qué era lo que exactamente permeaba el proceso de rediseño curricular, mas lo que llegué a obtener eran alusiones a enfrentamientos de carácter personal, por lo cual tuve que reestructurar en repetidas ocasiones el guión de preguntas y agudizar mis percepciones en cuanto a las respuestas de los entrevistados con la finalidad de seguir su discurso y no permitir que se dispersaran.

1.2.6 El sociograma

El sociograma es una técnica para determinar las preferencias de los individuos a determinados estímulos (personas) que forman parte de su medio. De hecho, utiliza una analogía molecular para representar la relación existente entre los miembros del grupo a partir de las respuestas a varias preguntas sobre sus preferencias en el contexto de un grupo (Rodríguez *et al.*, 2001, p. 43).

Desde una perspectiva básicamente técnica, lo que más interesa es que esa tendencia a seleccionar y preferir sea consciente y sirva, sobre todo, a la necesidad de tener una percepción del mundo organizado y útil para validar nuestra concepción de la realidad (Rodríguez *et al.*, 2001, p. 44). Por eso el investigador social que necesita conocer la red de relaciones informales de un grupo puede recurrir al sociograma para conocer:

- a) Las relaciones que existen entre los individuos, así como la intensidad de las mismas;
- b) El grado de cohesión del grupo;
- c) La posición de cada miembro en relación con los otros;
- d) La estructura informal del grupo y la existencia de subgrupos;
- e) El nivel de conflicto o rechazo entre los miembros de un grupo;
- f) El grado de sociabilidad de los individuos del grupo.

Para confirmar la existencia de dos grupos opuestos, en el cuestionario incluí tres preguntas a manera de sociograma para identificar y clasificar el discurso de los entrevistados en la implantación del nuevo plan de estudios como drama institucional. Dichos cuestionamientos fueron: ¿qué docentes o grupos

académicos intervienen en la reestructuración del plan de estudios?, al responder los entrevistados asignaban un rol de líder a una personalidad con la que podían o no estar de acuerdo; así que continué con la siguiente interrogante ¿con cuáles de los líderes usted trabajaría en la reestructuración y con cuáles no? Con esta respuesta confirmaba y ubicaba el grupo de pertenencia o filiación ideológica/política con respecto al proceso de diseño; y concluía con la pregunta ¿cuál es la posición que tiene frente al rediseño del plan de estudios?

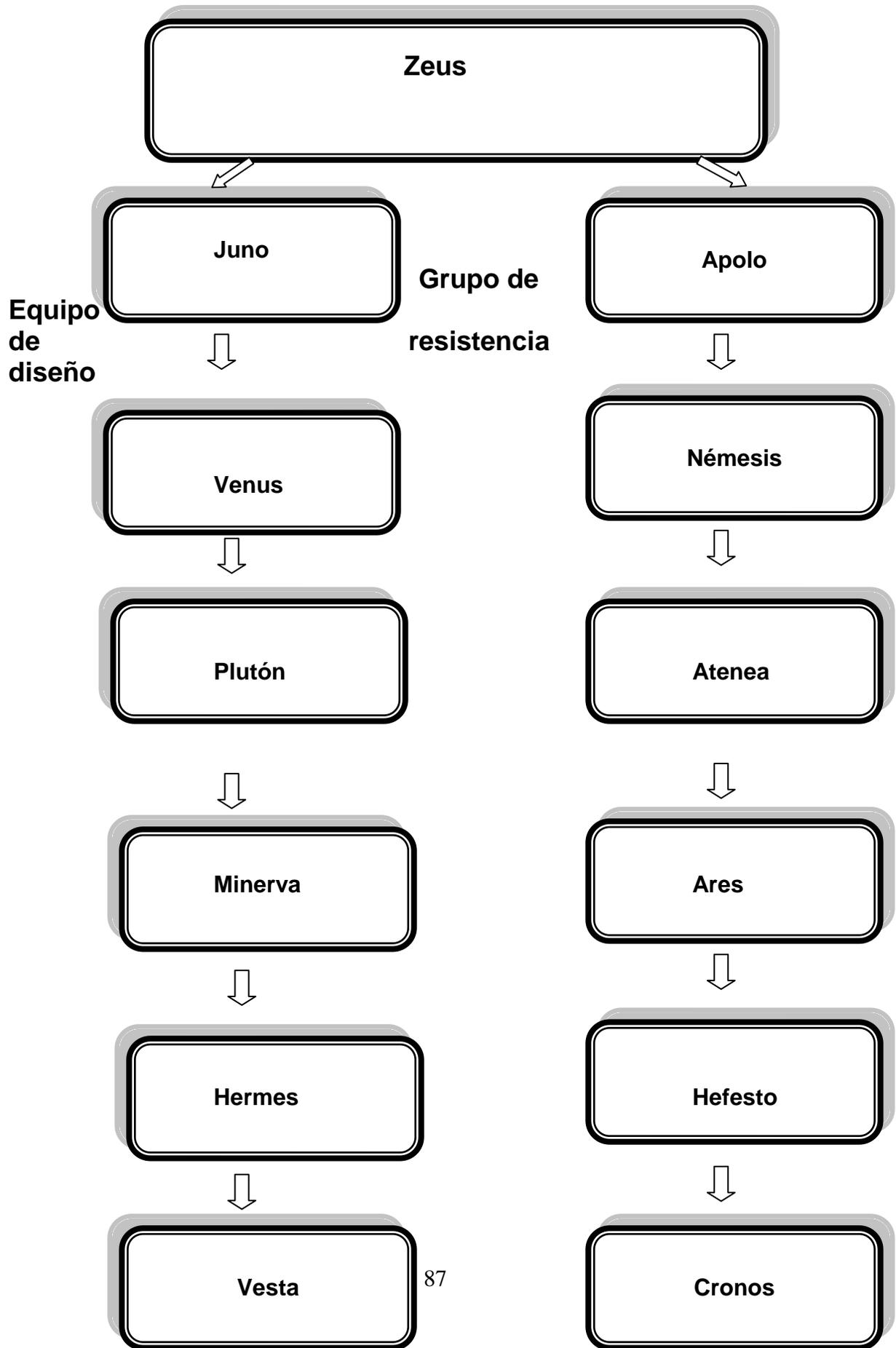
Al ubicar a los actores en el grupo determinado, por cuestiones éticas les adjudiqué pseudónimos o nombres ficticios, respaldando con ello su privacidad y seguridad. Los pseudónimos los tomo de la mitología griega y romana confiriéndoles nombres de dioses.

El siguiente cuadro muestra el rol en el proceso de diseño de cada profesor, así como el pseudónimo y la clave de la entrevista para identificarlo a lo largo de la tesis.

Tabla 2. Pseudónimos de los sujetos entrevistados, clave de la entrevista y rol en el proceso de rediseño curricular

Entrevistado pseudónimo	Clave de entrevista	Rol en el proceso de diseño
Zeus	E1C280610	Coordinador externo del equipo de diseño
Juno	E1AA5120210	Coordinador del Área Académica
Apolo	E1CLP021010	Coordinador de la Licenciatura en Pedagogía
Venus	E1ED211009	Equipo de diseño
Plutón	E2ED231009	Equipo de diseño
Minerva	E3ED080210	Equipo de diseño
Hermes	E4ED050210	Equipo de diseño
Vesta	E5ED221009	Equipo de diseño
Némesis	E1GR031109	Grupo de resistencia
Atenea	E2GR101209	Grupo de resistencia
Ares	E3GR131109	Grupo de resistencia
Hefestos	E4GR281009	Grupo de resistencia
Cronos	E1MF301009	Grupo de resistencia

A continuación muestro una representación esquemática del sociograma, en el que detallo la asignación de roles en los grupos clasificados.



Análisis e interpretación de los datos

En los estudios de orden cualitativo no existe una forma ortodoxa para la organización de los datos. Sin embargo, es necesario desarrollar estrategias que arrojen matrices de concepciones y que éstas puedan ser contrastadas con el conjunto del material. Además, los datos organizados pueden admitir múltiples lecturas, dado que las concepciones no son estables, se movilizan constantemente.

El análisis de las entrevistas lo realice de la siguiente manera: primero las transcribí de forma literal (respeté muletillas, expresiones de admiración o enojo e inclusive palabras altisonantes). Realicé una primera lectura de las entrevistas sin hacer anotaciones, después una segunda para resaltar elementos concretos y, finalmente, una tercera en la que relacioné las concepciones correspondientes a los temas centrales.

El producto de este ejercicio fue un cuadro que me permitió la redacción de las categorías e indicadores de análisis, de esta manera identifiqué las dimensiones de estudio que son los cimientos de la investigación, las cuales son las siguientes:

1. El plan de estudios 1990. En ésta categoricé los saberes, conocimientos y tradiciones que dan cuerpo al currículum en cuanto a la formación del pedagogo en este plan de estudios y, que a la postre, dan pauta a la propuesta de rediseño curricular.
2. Concepciones, adhesiones y tensiones. En esta dimensión se categoriza en voz de los actores involucrados la experiencia de rediseño del plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía, en el periodo comprendido en los años 2009 a 2010.
3. Conformación de grupos. Por último se presentan las diferentes posturas de los protagonistas, que los lleva a conformarse en grupos, para dar a conocer su

posición, ideología, el concepto de formación y las diversas tendencias políticas que favorecen u obstruyen la aceptación y aprobación del plan de estudios.

CAPÍTULO II. BOSQUEJO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. EL PLAN DE ESTUDIOS 1979

*La educación debe permitirles tomar conciencia de sí mismos
y de sus posibilidades desde la acción de su propio medio.
Trata de enseñar a los hombres a liberarse de la “colonización del espíritu”
a través de la proposición de un concepto humanista y liberador de la educación.*

Educar para transformar
Paulo Freire

2.1 Génesis de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tiene su origen en las antiguas demandas magisteriales de recalificación, reconocimiento profesional, ascenso socioeconómico y resignificación social de la base magisterial (revalorización social del maestro).

Ante estas demandas históricas del magisterio, desde principios de 1970 los grupos dirigentes del SNTE reclaman al Estado diversos mecanismos de calificación profesional escalafonaria, que permitieran a los maestros la revaloración de su trabajo a través de la capacitación, con el cometido de reforzar su legitimidad frente a sus representados e incrementar su control sobre el sector (Jiménez, 2004, p. 18).

En octubre de 1970 durante la segunda Conferencia Nacional de Educación del SNTE, se acordó: “Solicitar al Estado mexicano la creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación que englobara a las Escuelas Normales, a

las instituciones de divulgación e investigación pedagógica y se encargara de la superación y mejoramiento profesional del magisterio.” (Moreno, 2002, p. 28). En esa misma reunión se recomendó el bachillerato como antecedente de la Normal, además de la reestructuración de las Escuelas Normales del país.

La demanda de profesionalizar a los docentes se convirtió en una petición política del SNTE durante la campaña del entonces candidato a la presidencia José López Portillo (octubre 1975)⁵. Ante esta situación el entonces candidato se compromete, durante el XI Congreso Nacional del SNTE, a crear una nueva institución para la formación profesional del magisterio con el propósito de renovar el Sistema de Formación de Maestros, respondiendo así a la más antigua reivindicación gremial.

En realidad quien hace la propuesta no es el “magisterio nacional”, sino el principal grupo hegemónico de la dirección del SNTE: Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM)⁶, el cual detenta el poder político-sindical de los trabajadores de la educación en México hasta 1989” (Moreno, 2007, p. 28).

⁵ Moreno puntualiza que el “7 de noviembre de 1975, en la asamblea efectuada en el auditorio de la escuela secundaria *Rafael Dondé* por las secciones 9, 10 y 11 del SNTE, donde estuvo presente José López Portillo, se leyó un documento firmado por Gilberto Aguilar Molina, José Leyva Aguilar y Raúl Sánchez Ángeles, en el que se recogían las conclusiones del evento de octubre de 1970, según las cuales:”

“Para obtener resultados satisfactorios en la educación y la cultura del pueblo mexicano será necesario llevar a la práctica las premisas siguientes:

- a) Formación integral, científica y técnica de los maestros mexicanos en todos sus niveles y
- b) Remuneración salarial justa, oportuna y suficiente para que el profesional de la enseñanza se entregue total y absolutamente a su quehacer profesional.”

⁶ Este grupo sindical llegó al poder mediante un “golpe de estado” dado al antiguo comité ejecutivo encabezado por Carlos Olmos, el 22 de septiembre de 1972, varias fueron las condiciones políticas y socioeconómicas que hicieron posible su ascenso al grado de convertirse en el sindicato más numeroso de América Latina. Además de su gran fuerza sindical Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM) contaba con una buena dosis de poder político en la administración de la SEP, sobre todo en las dependencias encargadas de la enseñanza preescolar y primaria, en el nivel medio básico y en el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

A pesar de las diversas posiciones sobre la creación de la UPN, el proyecto fue aceptado por parte de la SEP-SNTE; para unos representaba el recurso del mejoramiento profesional y la movilidad social del magisterio a través de credencialismo, mientras que para otros significaba control político y reivindicación gremial mediante la promoción de cuadros incondicionales formados en la UPN.

El panorama político en el cual fue creada la UPN en 1978 se identifica con un doble sentido: “en el ámbito central tendría la función de absorber la matrícula regular de las Escuelas Normales y del bachillerato para ofrecer licenciaturas y posgrados, en tanto que en el ámbito de las entidades federativas su misión será ofrecer opciones profesionales a los maestros en servicio⁷”.

En forma muy general se puede decir que el proyecto de la burocracia sindical era de una universidad masificada para capacitar a todo el magisterio, y el de la SEP correspondía a uno de “cúpula” magisterial con excelencia académica (Moreno, 2007, p. 29).

Durante los inicios del gobierno de José López Portillo se realizan intensas negociaciones y confrontaciones entre las burocracias educativa y sindical por la definición del proyecto de la futura universidad, en las que se aprecia que Vanguardia Revolucionaria pretende con su proyecto corporativo construir la universidad del SNTE (Jiménez, 2004, p. 18), más que la universidad del magisterio; finalmente, el 25 de agosto de 1978 José López Portillo firmó el decreto presidencial de creación de la UPN, que se publicó el 29 de agosto en el Diario Oficial de la Federación; con ello se funda la Universidad legalmente.

⁷ La creación de la UPN supuso una confrontación entre la SEP y el SNTE. Aunque en ambos casos la UPN se concebía como salida plausible para reconstruir el esquema profesionalizado del magisterio y el efecto en su movilidad vertical, supuso la disputa sobre su control y orientación. Para la SEP significaba una opción para recuperar los hilos de la decisión política en materia de formación y actualización. Por su parte, para el SNTE implicó una buena posibilidad para ampliar el control gremial y operar con un amplio rango de legitimidad.

El contexto político y sindical en el cual surge el proyecto de la UPN “permite explicar, en lo concreto, porque se ha resuelto bajo su forma actual y no de otra manera [...] las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político, y en ellas los elementos puramente técnicos y académicos desempeñan una función subsidiaria, según expresan o no los intereses de las fuerzas en juego” (Moreno, 2007, p. 27).

La UPN inició operaciones en torno a tres ejes estratégicos: el comando político institucional de la SEP, la concesión al SNTE de un sistema masificado orientado al magisterio en servicio en todo el país y una comunidad universitaria en formación encargada de emprender el nuevo currículum para la profesionalización magisterial (Miranda, 2001, p. 294).

El proyecto de creación de la UPN estuvo dirigido en un comienzo tanto por grupos de especialistas de la SEP como por representantes del SNTE, esto con el fin de responder a ambos intereses; sin embargo en 1978, Fernando Solana, titular de la SEP, convocó una segunda comisión para decidir la organización de la Universidad, dando como resultado una alternativa distinta al modelo SNTE. La nueva concepción de la creación de la UPN era un modelo “cúpula” del sistema de formación docente, esto es, una opción para la élite con lo que se dejó de lado los intereses de masificación propuestos por el SNTE. Posteriormente se hará mención a las discrepancias SEP-SNTE que marcan a la UPN como proyecto político.

En este contexto aparece el decreto que crea la UPN como institución pública de educación superior, como organismo desconcentrado de la SEP, con el objeto de:

Desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país (Kovacs, 1990, p. 150).

Es decir una institución del Estado, que tiene capacidad en sí misma para actuar y tomar decisiones, pero bajo normas de la SEP.

Metas originarias de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica como proyecto político se desarrolló en el proceso de planificación, que no está inmerso en un contexto político, sino que es inseparable de éste. Bajo esta perspectiva el decreto de creación de la UPN, no se haya derivado automáticamente del contexto y demandas del magisterio, sino que este proyecto lleva finalidades implícitas que pretendieron dar poder y control a las instituciones que negociaron la creación de la Universidad. Lo anterior generó una lucha por el poder que caracteriza el establecimiento de la Universidad Pedagógica, y que prosigue después de su creación.

Karen Kovacs señala que la creación de la Universidad se puede visualizar en dos escenarios de lucha, uno previo a la creación de la institución y otro posterior:

Los conflictos y las negociaciones suscitadas por este proyecto denotan que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración no sólo de un sistema de formación profesional sino fundamentalmente de una estructura del poder (Kovacs, 1990, p. 152).

Por ello el conflicto previo a la creación de la Universidad se puede situar a partir de una serie de presiones gremiales y burocráticas en el proceso de definición del proyecto:

Éstas se reflejan en las discusiones acerca del carácter masivo o de excelencia académica de la Universidad, de su vinculación o independencia respecto a las Escuelas Normales, de su implementación a través de la docencia directa o además

de sistemas abiertos, de su orientación a la práctica docente o a la formación universitaria y, finalmente, de su relación con el SNTE (Kovacs, 1990, p. 152).

La consecuencia inmediata de las presiones ejercidas en cuanto al carácter de creación de la Pedagógica como institución se traduce en una diversidad de posiciones, una por parte de la Dirección General de Enseñanza Normal, otra del SNTE y por lo menos otras dos de la SEP, cada una de ellas obedecía a intereses y proyectos políticos distintos.

La promesa por parte del estado de esta institución, como centralizadora y renovadora del sistema de formación del magisterio, subyace a la posibilidad de ampliar el control estatal sobre el sindicato más numeroso de trabajadores públicos del país, a través de la presentación de servicios de “mejoramiento profesional” al magisterio. Por otro lado, la creación de esta nueva institución brinda la oportunidad de reformar al normalismo para así poder lograr la tan anhelada “modernización” del sector educativo (Kovacs, 1990, p. 154).

El sector dominante del magisterio, bajo el liderazgo de Jongitud Barrios, presidente vitalicio del SNTE, vislumbra en el proyecto de la UPN la posibilidad de incrementar su control del sector educativo a nivel nacional, a través de la satisfacción de las aspiraciones de ascenso económico y social de los miembros que lo conforman. Sin embargo, dentro del magisterio existen corrientes sindicales divergentes al SNTE, que ven la creación de la Pedagógica como una amenaza a su propia existencia, puesto que la UPN vendría a plantear algunas de las funciones de las Normales y a complementar otras. Ejemplo de ello es el caso de la Escuela Normal Superior de México.

Cuyos miembros interpretan la creación de la nueva institución como parte de un proyecto a través del cual se pretende incorporar a dicha Escuela a la Universidad Pedagógica, con el fin de acabar con el normalismo. Esto como una medida política

del gobierno para deshacerse del problema del otorgamiento de plazas a egresados de esta escuela (Kovacs, 1990, p. 154).

Esta situación de conflicto se vivió antes de la creación de la Universidad, posteriormente la lucha por el poder dentro del ámbito institucional de la UPN trajo una serie de tensiones, las cuales han caracterizado a la propia Universidad.

Finalmente, cuando se publica el decreto de creación de la Universidad en agosto de 1978, el conflicto se centra en el enfrentamiento entre los protagonistas principales: el Estado (SEP) y el SNTE que se disputan el control político de la nueva institución.

Es por ello que los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran en el marco de las relaciones entre la SEP y el SNTE, en un momento en que se empiezan a aclarar las distintas posiciones sobre la manera de resolver los problemas asociados a la profesión docente, en un escenario de agotamiento de la expansión educativa y de la parálisis de los pivotes centrales de movilidad social y profesional del magisterio.

Para la SEP el desafío principal consistía en replantear los mecanismos elementales de funcionamiento de la educación básica, con la finalidad de reorientar su contenido y mejorar la calidad de sus servicios, para lo cual el docente jugaba un papel de primer orden (Miranda, 2001, p. 294).

Por tanto, el proyecto modernizador de la SEP exigía, en el fondo, actualizar la doctrina y la efectividad del normalismo en el plano institucional, político y educativo; hacer esto significaría reformular el escenario convencional de la inercia profesional e ideológica del gremio magisterial.

Por otro lado, la situación exigía al SNTE hacerse de nuevos recursos de legitimidad que le permitieran recuperar la capacidad de conducción política del magisterio, lo mismo que ofrecerle a éste nuevas opciones de movilidad social.

El plano de la profesionalización se convertía en el punto de convergencia para legitimar y presionar sobre cualquier aspecto salarial, curricular, político e ideológico de la educación básica, la UPN se convirtió desde sus inicios en una importante arena de lucha entre la SEP y el SNTE.

El proyecto UPN, por la posición estratégica en que se le concebía, tanto por la SEP como por el SNTE, se conformó en el marco de las reglas institucionales de comunicación y diálogo político entre estos dos actores. Por lo tanto, la UPN, en sus inicios, refleja la trayectoria de un sindicalismo que hace al candidato del PRI a la presidencia una demanda que se recoge como compromiso político, para después una vez en el gobierno, negociarla en el plano de los criterios políticos del proyecto gubernamental (Miranda, 2007, p. 297).

Con esto la UPN describirá un nuevo proceso político inédito en el campo del normalismo y la formación profesional, lo que llevaría hacia planos de aislamiento político e institucional.

En un principio la UPN se plantea como una alternativa para reorganizar el sistema de Educación Normal debido a que el número de instituciones formadoras de maestros resulta impresionante, pero la unidad de objetivos y acciones directrices se habían ido perdiendo, lo cual resulta peligroso, pues la idea de sistema como una totalidad, cuyos elementos se relacionan entre sí, no aparecen muy claros en el terreno educativo.

La UPN se concibe como la columna vertebral del sistema que forme y perfeccione el magisterio en todos los niveles educativos y se encargue de orientar las actividades de investigación educativa (Miranda, 2007, p. 297).

El propósito central fue conformar una universidad de y para los maestros. En el decreto de creación se establece que la UPN será una dependencia de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de las tareas de dirección, organización, coordinación y control de la Educación Normal, a la que se le asigna tareas de planeación, organización y dirección de investigaciones científicas; servicios y programas de mejoramiento profesional para docentes; y será órgano de consulta del secretario del ramo en la planeación de la educación nacional (Miranda, 2001, p. 298).

Como era de esperarse este documento expresaba el proyecto gubernamental de Universidad: proyecto bastante alejado de la propuesta del SNTE. En este documento se señala que: “La UPN será un organismo desconcentrado de la SEP que tendrá como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país”. (Miranda, 2001, p. 300). Igualmente la Universidad realizará funciones de docencia, investigación y difusión del conocimiento, relacionados con la educación y la cultura en general.

El decreto de creación en ningún sentido atribuía facultad alguna al SNTE, tampoco concedía alguna fórmula normalista para la nueva organización, con lo que el proyecto gubernamental aparecía vinculado a un ideario universitario, aunque ciertamente el estado es quien planteaba total interés por controlar el campo de la formación y profesionalización del magisterio.

El resultado final del proceso político entre sindicato y autoridades es no un modelo de universidad, sino dos. El proyecto inicial de la UPN como una

Universidad de excelencia con sede en el Distrito Federal y con licenciaturas escolarizadas, lo que corresponde a las expectativas “tecnocráticas” prevalecientes al interior de la SEP. Por otro lado, el sistema abierto: Sistema de Educación a Distancia (SEAD)⁸ (Moreno, 2007, pp. 28-29), que se implementó en diversos estados de la República, complace los anhelos masificadores del SNTE y satisface las demandas de los maestros normalistas al incorporar la licenciatura en educación preescolar y primaria impartida anteriormente por la Dirección de Mejoramiento del Magisterio. Lo cual ocasionó la creación de dos universidades distintas al interior de una misma institución, con dos tipos de contenidos programáticos, dos tipos de personal docente y dos tipos de egresados.

Así la UPN inició sus actividades con un modelo dual asimétrico e inequitativo que expresa un doble objetivo.

Mientras el sistema escolarizado ofrecía cinco licenciaturas, dos maestrías, actividades de investigación y difusión cultural, en el SEAD se ofrece solo una licenciatura en educación básica; el primero destinado a la preparación de profesionales en torno a la educación y el segundo dedicado a la calificación del magisterio (Kovacs, 1990, p. 14).

El 12 de marzo de 1979 la UPN inicia formalmente sus labores docentes, con un conjunto de licenciaturas y posgrados que perseguían una identidad profesional, con una planta académica seleccionada a través de concursos de oposición que califica la Comisión Académica Dictaminadora, nombrada por el Secretario de Educación Pública a sugerencia del rector de la UPN, tal como lo estipula el

⁸ En mayo de 1980 y febrero de 1981 fue la época en que se inicia la planeación, diseño y actividades del SEAD. En el primer semestre de 1981, el SEAD era parte de las actividades del área de difusión y durante ese tiempo se empezaron a elaborar los materiales y estrategias de su enseñanza-aprendizaje. En el segundo semestre del mismo año se realiza la Primera Reunión Nacional para dar a conocer el SEAD como un área más perteneciente a la Secretaría Académica y adecuada a los intereses del SNTE que era la masificación de la profesionalización del magisterio (Moreno, 2007, pp. 28-29).

decreto de creación⁹. La Pedagógica ofrecería en la Unidad Ajusco, bajo la modalidad escolarizada, las Licenciaturas de Sociología de la educación, Psicología educativa, Administración educativa, Pedagogía y Educación básica. También ofrecería las maestrías en Planeación educativa y Administración de la Educación. Se estimaba que estas licenciaturas atenderían a una población de 2,200 estudiantes y que las maestrías atenderían a 950 alumnos.

De esta manera comenzó el proyecto Universidad Pedagógica Nacional, envuelta en una serie de confrontaciones por la lucha de poder y control de la Universidad; así mismo el plan académico se ha ido modificando según los intereses e ideología dominantes dentro de la institución.

La Universidad inició sus actividades académicas con un proyecto denominado “Plan general”, en este documento se encuentran los preceptos de integrar, por un lado, el sentido utilitario y concreto de la Educación Normal y, por el otro, constituir el conocimiento científico y profesional de la educación universitaria.

Esta combinación de sentidos se aprecia en dos aspectos, como establecer la relación entre la teoría y la práctica en las propuestas de trabajo, en considerar de manera permanente la interrelación entre la docencia y la investigación y en centrar la tarea de la formación del maestro en la docencia. La intención de todo ello es la de poder resolver los problemas educativos específicos (Negrete, 2006, p. 144).

⁹ Artículo 27. El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el secretario de Educación Pública a propuesta del rector, la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que les corresponda. Para la selección de dicho personal no se establecerán limitaciones derivadas de la posición ideológica, ni política de los aspirantes (Decreto de Creación UPN, Cap. III).

Estos criterios se encuentran explicitados en los objetivos y planteamientos pedagógicos de los planes de estudios de las licenciaturas:

La estructura del Plan general para estudios para las licenciaturas que se ofrecen está concebida para garantizar en los educandos la formación de hábitos de investigación científica, dotándolos de la capacidad necesaria para realizarla y proveyéndolos de conocimientos en el campo de la educación a que aboquen su esfuerzo, para permitir la aplicación de los conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemas específicos (Negrete, 2006, p. 145).

2.1.1 El plan de estudios 1979. Primera propuesta curricular para la formación de pedagogos “upenianos”

El objetivo principal de la UPN es generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica. Esto se puede ver en el esquema curricular o plan de estudios 1979.

El modelo de formación se basó en el método didáctico, entendido explícitamente como procedimiento científico de trabajo, que parte de la observación y reflexión de la realidad para elaborar hipótesis o teorías que pone a prueba en la realidad (UPN, 1978, p. 19).

De esta manera se pretende cumplir con la demanda de dotar al magisterio de un carácter científico, que le permita optimizar su práctica educativa, y de esta manera mejorar la calidad educativa.

Para Plazola (2009, p. 43) el “proyecto académico” de 1978 fue el origen del primer plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía en 1979, en él se expresó la idea de los fundadores de formar a un pedagogo sociopolítico; en ese

documento se manifiesta claramente la intención de la política educativa nacional, al crear a la UPN como una institución de excelencia para formar a los profesores necesarios que atendieran los problemas y proyectos educativos prioritarios para el Estado mexicano.

El “proyecto académico” de 1978 determina, sin previo diagnóstico, la creación de las Licenciaturas en Pedagogía, Administración educativa, Sociología de la educación y Psicología educativa; su origen se le atribuye al entonces Secretario de Educación Fernando Solana y a sus asesores: nunca se definieron claramente los ámbitos de intervención para cada licenciatura, cuestión que hasta la fecha no ha quedado resuelta. Se puede decir que pensando en la escuela imaginaron al maestro, el director, el enlace con la familia y la comunidad y el terapeuta (Plazola, 2009, p. 44).

La generación de académicos fundadores de la UPN deseaba colocar las bases de la formación universitaria, compuesta por el dominio de los lenguajes y de comunicación como fundamentales para adquirir una cultura filosófica con la identidad política nacional, desarrollada en torno al estado de la Revolución Mexicana. En los diseñadores del proyecto estaba la idea del Estado tutelar en la formación de maestros, particularmente en un grupo de nacionalista y universitarios cohesionados en torno al paradigma del Estado educador. El nuevo establecimiento albergaba en su matrícula inicial a profesores en servicio del nivel de educación preescolar y primaria del sistema educativo nacional, designando así a sus discípulos, los profesores de educación básica, principalmente.

Este grupo de académicos, al diseñar el plan 1979 de la Licenciatura en Pedagogía, pensaron en tres áreas curriculares (básica, integración vertical y formación profesional), un taller integrador y en materias optativas para el último semestre; con dicha estructura curricular se propuso formar pedagogos sociopolíticos, con conocimientos enciclopédicos provistos por el área básica de estudios, integrada por cuatro pares de asignaturas seriadas como Historia de las ideas, Sociedad

mexicana, Matemáticas, Redacción e investigación documental (Plazola, 2009, p. 45).

Sobre lo anterior Cronos, quien es profesor fundador de la Pedagógica, comenta su experiencia en el diseño del primer plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía:

El diseño de ese plan de estudios se pensaba en tres diferentes áreas: de formación básica, de concentración vertical y de formación profesional. El área de formación básica la constituían materias comunes para todas las carreras; Pedagogía, Psicología, Administración educativa y Sociología de la educación (primeras licenciaturas escolarizadas); más tarde se diseñaron las carreras de Educación Indígena y la Licenciatura en Educación de adultos.

El tronco común de las cuatro primeras licenciaturas, llamado área de formación básica, incluía los siguientes contenidos: estadísticas descriptivas, la sociedad mexicana en el siglo XIX y XX, redacción e investigación. Estos ejes temáticos eran la base inicial para las distintas modalidades, así veremos que había una vía de formación, más bien de integración vertical, que obedecía a los conocimientos de orden metodológico y básico en relación a las líneas formativas comunes y a los distintos perfiles de formación como profesionales de la educación, posteriormente en la propuesta curricular existía un área de formación profesional que correspondía al campo disciplinar de las Licenciaturas de Psicología, Pedagogía, Sociología y Administración educativa (E1MF301009, p. 5).

En 1979, el plan de estudios estaba estructurado en tres áreas de formación: básica, de integración vertical y de concentración profesional; aplicaba para todas las licenciaturas de la UPN (UPN, 1979).

Esta propuesta refería a una visión desde la pedagogía general. “El área de formación básica tenía una finalidad compensatoria, encaminada a asegurar que los estudiantes contaran con los conocimientos básicos del nivel de bachillerato. El área de integración vertical tenía un carácter propedéutico a la formación

profesional específica, acorde con la idea de que el sujeto se familiarizara con la problemática educativa a partir del desarrollo de diversas disciplinas. El área de concentración profesional se estructuró con contenidos dirigidos a una formación pedagógica, orientada fundamentalmente hacia la docencia” (UPN, 2008, p. 5).

Por su parte Hermes en su narración concluye que:

Este plan de estudios provocaba la emergencia de diversos problemas de índole formativa y de gestión. Los programas de la asignatura reflejaban la coexistencia de enfoques opuestos que derivaban no en una formación heterogénea e incluyente, sino en confusión teórica y de paradigmas; la posibilidad formativa de las prácticas profesionales no estaba soportada por propuestas o programas académicos. La licenciatura no incluía elementos que permitieran su reflexión sobre el ámbito de conocimiento o sobre la práctica docente; el desarrollo académico de los estudiantes no estaba soportado por una gestión pertinente, el índice de titulación era escaso y no existían alternativas viables para resolver ese problema (E4ED050210, p. 4).

En su estructura curricular, el área de integración vertical, constituida por ocho materias, asumía el compromiso de introducir a los pedagogos en la formación de habilidades para el análisis teórico e instrumental de la investigación sociopolítica de la educación con las asignaturas: Funciones sociales de la educación, Problemas de educación y sociedad en México, dos asignaturas seriadas de Estadística, dos de Metodología de la investigación y dos de Política educativa.

La función de esta área formativa era integrar conocimientos como visión general desde diferentes disciplinas y con una postura metodología instrumental de lo educativo (UPN, 1978, p. 23), en este momento de la formación se transmiten conocimientos de política, sociología, psicología, historia de las ideas pedagógicas de México y el mundo, así como de la lengua y la matemática aplicada, por supuesto eran contenidos curriculares que ofrecían instrumentos metodológicos que se agotaban en las propias disciplinas porque no trascendían a las dimensiones de lo pedagógico.

En lugar de un perfil de ingreso, el plan sólo señalaba un requisito: ser egresado de bachillerato y especialmente maestro; en el perfil de egreso prometía la formación de profesionales reflexivos, críticos y conscientes de la realidad social; de este modo, los egresados estarían especializados en educación.

Su campo laboral, definido por escuelas, institutos o universidades, se caracterizaba por el desempeño de funciones de docencia, capacitación docente y evaluación de planes, proyectos y programas educativos. De esta manera, se formaba a los pedagogos profesionales de la educación que prometía el “Proyecto académico de 1978”; pedagogos con funciones de asesoría, planificación, evaluación y diseño curricular al servicio del proyecto político educativo nacional.

El plan general 1979 tuvo una vigencia efímera debido a que como todo programa presentó deficiencias que después se corrigieron, esto trajo consigo una redefinición del proyecto académico dando como resultado una serie de modificaciones plasmadas en el plan 1985.

Negrete alude que entre 1979 y 1980 se conformaron las academias como estructura institucional dedicadas a desarrollar los contenidos de asignaturas de los cursos, tanto del tronco común como de integración vertical. Las academias que sólo trabajaron cursos del área común fueron: Historia de las ideas y Redacción e investigación documental. Las que abordaron cursos del área común y del área de integración vertical fueron: Matemáticas y Sociedad Mexicana, ésta participó además en los cursos de Política educativa y Problemas de educación y sociedad en México. La academia de Metodología sólo intervino en los cursos del área de Integración vertical (Negrete, 2006, pp. 28-29).

La autora pone énfasis en la creación de las academias de licenciatura que tuvieron el propósito de establecer los contenidos del área de concentración

profesional de cada licenciatura: Sociología de la educación, Administración educativa, Psicología educativa y Educación básica (Negrete, 2006, p. 29).

A continuación muestro el esquema general del mapa curricular de las licenciaturas señaladas, para posteriormente hacer lo propio del plan integral de la Licenciatura en Pedagogía en su versión 1979.

Plan de estudios general 1979

Área de formación básica

	Historia de las ideas	Redacción e investigación documental	Matemáticas I	Sociedad Mexicana I	Academia Asignatura 78-79 Miravalle
	Historia de las ideas II	Redacción e investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad Mexicana II	
Área de integración vertical				Área de concentración profesional	⇩
79-80 Azcapotzalco	Política educativa en México	Metodología de la investigación I	Introducción a los métodos estadísticos		Academia Licenciatura 1980-81 Azcapotzalco
	Problemas de educación y sociedad en México	Metodología de la investigación II			
	Problemas de educación y sociedad en México II				

Figura 1 mapa curricular general 1979. Fuente: Negrete, 2006, p. 28

Licenciatura en Pedagogía, plan de estudios 1979

32 materias, 336 créditos

Primer semestre	Historia de las ideas I	Redacción e investigación documental I	Matemáticas I	Sociedad mexicana I
Segundo semestre	Historia de las ideas II	Redacción e investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad mexicana II
Tercer semestre	Estado actual de la Pedagogía	Metodología de la Investigación I	Estadística I	Funciones sociales de la educación
Cuarto semestre	Didáctica moderna	Metodología de la Investigación II	Estadística II	Política educativa I
Quinto semestre	Fundamentos filosóficos de la educación	Pedagogía contemporánea: génesis y desarrollo	Comunicación y tecnología educativa	Política educativa II
Sexto semestre	Sociología de la educación	Educación permanente	Psicología educativa I	Problemas de educación y sociedad en México
Séptimo semestre	Pedagogía comparada	Investigación pedagógica I	Psicología educativa II	Planeación y evaluación Educativa
Octavo semestre	Pedagogía institucional	Investigación pedagógica II	Orientación educativa	Administración educativa

I. Área de formación básica

II. Área de integración vertical

III. Área de concentración profesional

Figura 2 mapa curricular 1979 de la Licenciatura en Pedagogía. Fuente: Plazola, 2009, p.

2.1.2 Redefinición del proyecto académico, el plan de estudios 1985

Para la elaboración de los lineamientos generales que fundamentan la reestructuración académica de la UPN se hizo necesario tomar en cuenta las sugerencias expuestas por el titular de la SEP Jesús Reyes Heróles las cuales se describen a continuación:

1. La educación puede ser portadora de valores y contenidos propios y los niveles educativos resultan de suma importancia para el grado de avance socio-cultural y económico de una nación;
2. No es fácil hacer la conexión educación-empleo;
3. La experiencia ha demostrado que la acción del sistema educativo resulta, en ocasiones, un tanto extemporánea o retardada en relación con las demandas del mercado laboral;
4. No es posible formar exclusivamente para los requerimientos del mercado de trabajo sin violar vacaciones y libertades de elección” (Moreno, 2007, pp. 56-57).

El proyecto académico de la UPN no debería pensarse como un plan restringido exclusivamente al mercado del trabajo, puesto que la economía es muy cambiante y las tendencias al desarrollo apuntan hacia una diversificación creciente del aparato productivo público y privado.

Por lo tanto era pertinente proponer un recorte en las funciones de la UPN, sino un desarrollo del modelo sustentado en nuevas bases como son:

- a) La UPN debería desenvolverse como una institución de alto nivel académico, ampliando su radio de acción en el sistema educativo nacional con la participación democrática de todos sus integrantes a nivel nacional;

- b) La ampliación debería darse en términos de su función en el sistema educativo, como institución de profesionalización, formación, capacitación, adiestramiento y actualización de las personas destinadas a las tareas educativas en sus diversas formas;
- c) En la estructura organizativa académica de la UPN era necesario e imprescindible ligar la docencia con la investigación para no desperdiciar recursos intelectuales y económicos en detrimento de un área u otra;
- d) La UPN no debería restringirse a atender maestros, sino abrirse más hacia aquellos sectores y actividades conectadas con los problemas socio-educativos del país, pues una de sus metas es convertirse en una institución de influencia decisiva en toda la problemática del sistema educativo mexicano;
- e) El SEAD había sido pieza difícil, por muchas razones, del funcionamiento de la UPN, por lo cual se volvía necesario reestructurarlo;
- f) Las licenciaturas se replantearían con base en nuevas modalidades del proceso enseñanza-aprendizaje, el perfil del egresado y su relación con la sociedad;
- g) Era necesario reabrir las materias e implementar los doctorados, ambos mediante un estudio previo sobre cuáles y con qué características (las maestrías se reabrieron en 1987 y 1994, el doctorado se planteó para 1999);
- h) Estructurar una política editorial y de extensión universitaria y difusión cultural, así como de intercambio académico (Moreno, 2007, pp. 57-58).

Al tomar como punto de análisis lo antes mencionado se propuso que la estructura curricular de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se impartían en la UPN se replantearan para superar el enfoque “educacionista” y al maestro rezagado de los avances culturales y científicos del mundo, hechos que habían repercutido en una baja calidad académica de profesores y alumnos. Desde luego se tenía que hacer la tarea de reconocer los factores estructurales que se habían sumado a la problemática.

Para ello se propuso dotar a los planes y programas de estudio de una fuerte argumentación en las ciencias sociales como formación básica del estudiante, el diseño curricular se desarrollaría considerando dos grandes dimensiones de conocimiento: los problemas del sistema educativo en sus dimensiones socio-educativa y psico-pedagógica (Moreno, 2007, p. 58).

Con fundamento en lo anterior y en las posibilidades que la UPN tenía para convertirse en el centro coordinador de las actividades del sistema educativo de la SEP se discutieron alternativas en cuanto a los modos idóneos de licenciaturas que ofrecería la institución.

La discusión se centró en dos grandes líneas: un modelo de Licenciatura en Ciencias Sociales con especialización en Educación y otra Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialización en Ciencias Sociales.

En estas dos opciones se observó un perfil de egreso y una formación excesivamente ambigua y general, se concluyó que era muy pronto evaluar los resultados de experimentos educativos innovadores, como lo eran las Licenciaturas en Sociología de la educación, Administración de la educación, Educación básica y Educación indígena. Sumado a ello “las Licenciaturas en Ciencias de la Educación estaban cubiertas por más de 50 instituciones superiores y Escuelas Normales que impartían la Licenciatura en Ciencias Sociales” (Moreno, 2007, p. 59). Concluye que no era necesario implementar otra licenciatura, lo que realmente se requería era dar otra orientación a las licenciaturas ya existentes.

El proyecto estaba orientado a apoyar la formación en Ciencias Sociales para, desde ahí, avanzar a campos más especializados de la educación al cosiderarla como una disciplina social en sí misma, pero dando también un cierto margen de elección al alumno para su integración a otras áreas de conocimiento. Se propuso ampliar de cuatro a cinco el número de materias impartidas por semestre y cambiar de una hora 30 minutos a dos horas el tiempo dedicado a la materia.

Plazola arguye que la conformación del plan de estudios 1979 es el antecedente del plan de estudios 1990 para la Licenciatura en Pedagogía.

El plan de estudios 1979 se empezó a revisar a partir de 1985, dada la coyuntura del nuevo Proyecto académico que estableció sus bases en la política curricular de modernización educativa, además hizo propio el proyecto político de la profesionalización del magisterio, con lo que intentaba transitar de la tradición de la formación normalista a la profesionalización y especialización científica del maestro en servicio; sólo así sería posible el anhelo de un maestro universitario bajo el postulado de la modernización, científico y crítico, con los principios democrático y nacional de la vieja tradición.

De este modo, la UPN pasó a formar parte del Subsistema de Formación Docente, declarándose como la “universidad de los maestros”. Son estas las circunstancias que dan paso al inicio de una segunda etapa de la vida de la UPN, el periodo de redefinición institucional que llega hasta 1991 con nuevos programas de licenciatura en 1990, especialización y maestría, como alternativa para una nueva definición de su demanda; se conforma también una nueva generación de académicos posgraduados con visiones interdisciplinarias, tanto en la actividad docente como en la investigación (Delgado, 2004, cit. por Plazola, 2009, p. 51).

Los principios que guiaron la discusión curricular en 1985 se convirtieron en la inspiración y en argumento académico para un nuevo diseño curricular, que se concretaría en un nuevo plan de estudios hasta 1990. Se buscaba:

- Formar profesionales de la educación.
- Con una sólida preparación teórica-metodológica.
- Con actitud crítica y reflexiva.
- Incorporar diversas corrientes de pensamiento sobre educación y sociedad.
- Análisis y transformación de la realidad educativa.
- Con análisis y generación de opciones que satisfagan los requerimientos cualitativos y cuantitativos del Sistema Educativo Nacional.
- Con conocimiento integral que vincule teoría-realidad, teoría-práctica.
- Construcción del conocimiento disciplinario con acción multidisciplinaria.

- El conocimiento se construye desde múltiples referentes y paradigmas.
- Se persigue el aprendizaje formativo.
- La práctica docente se basa en un proceso continuo de reflexión y crítica.
- Recupera y sistematiza la experiencia educativa de la actividad docente como principio pedagógico.
- La enseñanza y el aprendizaje se entienden como un espacio de generación colectiva de conocimientos.
- El estudiante es un sujeto social cuyo desempeño académico y profesional está determinado por sus características socioeconómico culturales (UPN, 1985).

Como resultado, cinco generaciones después se pone en marcha el segundo plan de Pedagogía. Para 1989, el entonces rector de la UPN, José Ángel Pescador, crea la Comisión Institucional de Evaluación, la cual debería realizar una valoración global de la universidad; después se denominó Comisión Interacadémica de Evaluación Curricular, cuya función sería evaluar el plan y los programas de cada licenciatura; académicos integrantes de dicha comisión se constituyeron en los diseñadores del plan de estudios 1990. Así empieza la construcción de un proyecto curricular que inicia su proceso de institucionalización en 1990 (Plazola, 2009, pp. 50-51).

Para que ocurriera lo anterior se llevaron a cabo reuniones y conciliaciones en el terreno político-sindical y universitario.

Los profesores insistieron en sus demandas de reestructuración; en una reunión en Tlaxcala, el 24 de enero de 1984, presentaron una propuesta de reforma de la UPN con énfasis en las líneas generales de la política educativa. En el proyecto de Tlaxcala destacan varios planteamientos que hacen alusión a las nuevas tareas de la UPN al considerar su vinculación con el resto del sistema de formación de docentes. Se apunta que la UPN “compartiría con las instituciones afines las tareas relativas a la formación, mejoramiento, profesionalización, actualización y superación general del magisterio para elevar la calidad de la educación.” (Moreno, 2007, p. 58).

Se reconoce la contribución de la UPN en la generación de los cuadros técnicos y profesionales que requiere la educación en el ámbito de la planeación, administración, docencia, investigación y duración del proceso educativo. A su vez, se indica la “falta de planeación entre la educación básica, la normal y la superior”, y se advierte la necesidad de integrar un sistema nacional de instituciones dedicadas a la formación de docentes y a la creación de un organismo rector que propicie unidad y coherencia a las diferentes modalidades y niveles educativos que cada una de ellas ofrezca”. Así mismo será de vital importancia que la UPN actualice a los profesores que forman a los maestros en las normales básicas y atender la superación profesional de los maestros en servicio (Miranda, 2007, p. 322).

En el proyecto Tlaxcala también se formularon estrategias de vinculación entre las funciones sustantivas; se hicieron recomendaciones para la confirmación curricular en términos de disciplinas y campos problemáticos, y sugerencias para dar flexibilidad a la currícula y hacer factible la movilidad entre el sistema escolarizado, semiescolarizado, autoinstitucional y grupos de aprendizaje.

Nuevamente, en esta ocasión las propuestas académicas que se originaron fueron acompañadas de una serie de intereses políticos, cuyas solicitudes iban asociadas a las estructuras representativas. La crítica a la unilateralidad de las principales decisiones académicas y la exigencia de democratización de los órganos de gobierno de la institución.

La paradoja ante la capacidad de propuesta académica de los universitarios y su demanda política iba a ser, justamente, el principal problema que tendría que resolver el rector que el titular de la SEP nombrara en 1983 (Miranda, 2007, p. 232).

El rector Manuel Bravo Jiménez estableció que la principal problemática era la organización académica, por lo tanto conformó una comisión tripartita SEP-SNTE-UPN para resolver el problema de la homologación salarial de los trabajadores de la universidad. Además de enfrentar la problemática laboral, el rector reformuló el proyecto académico de la UPN con la finalidad de crear una nueva oferta

curricular y, por ende, recuperar la caída de la matrícula y resolver los fuertes problemas de ineficiencia interna que vivía la UPN.

El proyecto académico se publicó en 1985, se anunció la oferta de siete licenciaturas en la Unidad Ajusco y seis para las unidades regionales, ampliándose claramente las opciones de atención al magisterio; las especializaciones y maestrías estaban dirigidas al propio personal académico de la UPN. Lo más interesante de este nuevo proyecto académico es que advierte que fue producto de la consulta efectuada a la comunidad universitaria para la reestructuración académica “recogiendo elementos de juicio para precisar los principios y objetivos en que se apoyan los programas pertinentes a las funciones y servicios académicos.”

En el proyecto académico se señalaron nuevos métodos de enseñanza e investigación y, para que la universidad fuera funcional a los maestros, “se ampliaron las oportunidades y modalidades del servicio universitario en las unidades regionales”, así mismo se destaca que la UPN “reconoce su responsabilidad de desarrollar un programa permanente y sistemático de superación académica de su personal.”

El trabajo de varios grupos académicos hacia la innovación curricular de las licenciaturas, sobre todo las designadas a los maestros en servicio, parecería un buen signo del nuevo alineamiento positivo entre la comunidad universitaria, la rectoría de la UPN y la política educativa de la SEP. Sin embargo, las inconformidades siguieron suscitándose con relación a las demandas que un grupo de universitarios hacían para la participación democrática y sindical de la universidad. Varios de los grupos universitarios hicieron alianzas con los movimientos de protesta de la CNTE¹⁰

¹⁰ Siglas de la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación, primer grupo opositor al sindicalismo oficialista denominado Vanguardia Revolucionaria.

2.2 La estructura actual de la Universidad Pedagógica Nacional

A principios de la década de los noventa se impulsó en la Universidad la implementación de un nuevo proyecto académico que respondiera a las necesidades educativas del fin del milenio. Esto era definir un núcleo de problemas centrales en los ámbitos educativo, político y social, de esta forma se plantearon estrategias con el propósito de dar un “sentido” y un “significado” a la orientación que se adoptaría, propuesta que estaría situada en perspectiva; ésta requería tomar en cuenta la construcción de escenarios futuros (prospectiva) para modelos internos de la universidad ideal, así como los impactos externos de las políticas internacionales, nacionales y regionales.

Para Moreno estas son las ideas base con las cuales se fundamentó a principios del año 2002 el proyecto académico vigente de la UPN:

- a) Se restituyó la confianza de la comunidad UPN al romper con el escepticismo de convocar a los docentes para la formación de grupos de trabajo que propiciaran el desarrollo del gran ausente histórico en los intentos de formulación de proyectos: el debate académico, serio y fundamentado;
- b) Se discute la legendaria demanda de una ley orgánica y la modernización del reglamento interno de trabajo académico que data de 1983;
- c) Se puso fin al eslogan “La UPN: la universidad de los maestros”, el cual causaba confusión debido a que en la Unidad Ajusco los maestros de profesión (entiéndase normalistas) son franca minoría;
- d) La imposibilidad de que la UPN se desligue del sistema nacional de formación y actualización docente;
- e) Modelo académico;
- f) Estructura orgánica;

- g) Funciones adjetivas;
- h) Infraestructura material y de servicios;
- i) Cuarta función: la vinculación y su modalidad;
- j) Financiamiento (Moreno, 2007, pp. 173-174).

A raíz de estas sugerencias la UPN inició un proceso de formalización de su estructura académico-administrativa mediante la conformación de las Áreas Académicas para el desarrollo equilibrado de sus actividades de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria.

La reorganización del trabajo académico de la Unidad Ajusco de la UPN se realizó en el contexto de la reforma universitaria del 2002; uno de los resultados fue la producción de conocimiento en el ámbito de su propio desarrollo, el campo educativo, lo cual sin duda enriqueció su función social, de formación de los profesionales de la educación en sus programas educativos de licenciatura y posgrado. La reorganización del trabajo académico se pensó como un proceso estructurado en tres fases, las cuales fueron determinadas por el consejo académico.

En la primera fase se constituyeron los cuerpos académicos (CA) y la instancia de responsables del programa curricular (licenciaturas); en la segunda fase se constituyeron los agrupamientos de cuerpos académicos, la instancia de coordinadores de agrupamientos y la coordinación académica de la Unidad Ajusco y se continuó con la reglamentación de las funciones sustantivas; en la tercera fase, de acuerdo con los desarrollos específicos que se hayan logrado en los procesos de reorganización en todas las unidades, se discutiría la reforma legislativa que daría lugar a un nuevo marco jurídico en la UPN (UPN, 2007, p. 10-11).

En este marco de ideas la estructura interna de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco quedó de la siguiente forma, se incluye su misión y visión¹¹ descritas a continuación:

- a) Misión: La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, con carácter desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que ofrece servicios de educación, nivelación y actualización profesional a egresados del nivel medio superior y profesionales en servicio a través de la oferta educativa en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas, con el propósito de formar profesionales de la educación que contribuyan a la solución de los problemas del sistema educativo nacional, mediante el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

- b) Visión: La UPN será una red de instituciones de educación superior flexible, amplia, de cobertura suficiente, innovadora, dinámica, que permita la colaboración de científicos, humanistas y educadores con reconocimiento nacional e internacional, quienes contribuyan al mejoramiento del sector educativo nacional en todos sus niveles.

Bajo esta lógica de formación, la Universidad Pedagógica Nacional proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México; con una apropiada valoración de las aportaciones de la tradición pedagógica nacional, promueve la innovación educativa mediante programas que articulan la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, de acuerdo con las necesidades de la educación nacional y la diversidad cultural del país. Las funciones sustantivas que caracterizan a la institución como una casa de estudios de nivel superior son:

¹¹ Información recopilada en la página de internet de la Universidad Pedagógica Nacional: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566. Fecha de consulta: 5 de diciembre del 2009.

1. Docencia universitaria, entendida como un proceso formativo que, en interacción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en el ámbito educativo.

2. Investigación en materia de educación, como un proceso de producción de conocimientos sobre la realidad educativa para enfrentar problemas, de manera crítica y sistemática, con el propósito de contribuir a su solución; se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación e innovación educativa y con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica.

3. Difusión y extensión, concebidas como la socialización del conocimiento en interacción con la docencia y la investigación; se desarrolla como un proceso social de comunicación que promueve el intercambio de información, conocimientos, experiencias educativas y expresiones culturales con la comunidad universitaria y con la sociedad en general.¹²

Ante este panorama se ha decidido centrar el análisis en la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco, que representa la unidad central del sistema universitario de la UPN. Es menester hacer referencia, de manera sucinta, a las características institucionales de dicha unidad, dado que se considera que los elementos institucionales permean el diseño y el desarrollo curricular de la licenciatura mencionada.

¹² Información recopilada en la página de internet de la Universidad Pedagógica Nacional: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566. Fecha de consulta: 5 de diciembre del 2009.

La Unidad Ajusco, como organismo central de la Universidad Pedagógica Nacional, se instituye como un órgano unipersonal cuya responsabilidad es representar legalmente a la institución y orientar las políticas generales a nivel nacional para responder a las demandas del sistema educativo y a las iniciativas que genere la comunidad universitaria, de acuerdo con la normatividad expuesta desde el decreto de creación. En el siguiente esquema se muestra la estructura organizacional de dicho espacio:

Estructura orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional

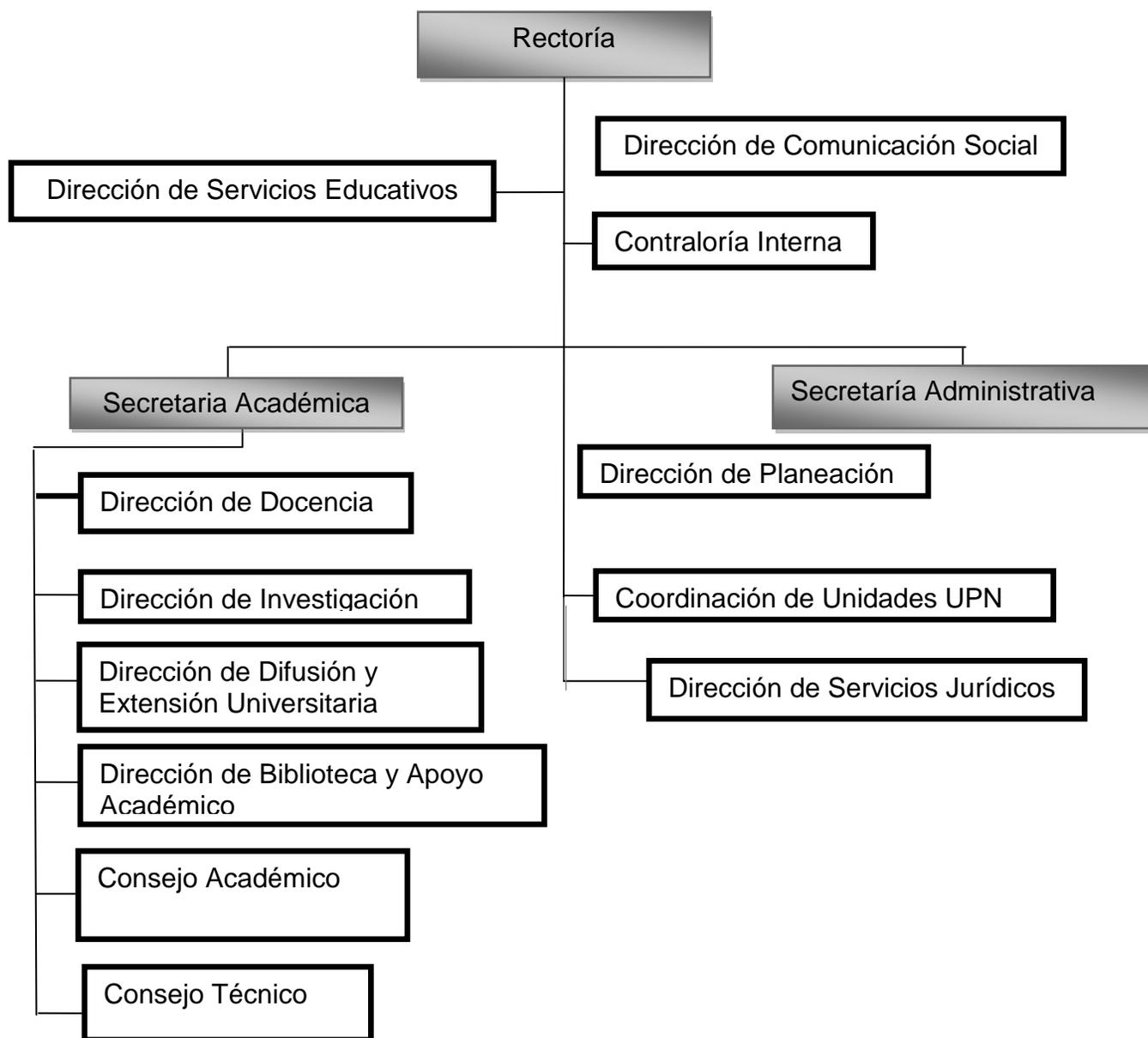


Figura 3. Estructura orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco ¹³

¹³ Información recopilada en la página de internet de la Universidad Pedagógica Nacional: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566. Fecha de consulta: 5 de diciembre del 2009.

Éstos son los órganos más importantes y se describen de forma somera a continuación¹⁴:

Rectoría: es el espacio representativo de autoridad de la unidad; es dirigida por un rector, éste(a) debe ser un profesional vinculado al campo de la educación, con amplia experiencia académica y administrativa en el sistema educativo nacional; es nombrado por el secretario de Educación Pública, a partir de una terna presentada por el Consejo Académico Nacional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría Académica: se instituye como un órgano unipersonal cuya responsabilidad es armonizar las acciones de los órganos académicos de la UPN con los de regulación y control, con el propósito de garantizar el cumplimiento de los programas académicos; este espacio de toma de decisiones depende directamente del rector; sus atribuciones son coordinar la planeación, desarrollo y evaluación de las funciones sustantivas y de apoyo académico, con base en la normatividad externa e interna vigente.

Consejo Académico: es un órgano representativo y paralelo de carácter colegiado que tiene la facultad de proponer y dictaminar normas, políticas, planes y programas relacionados con el desarrollo académico integral de la institución, en este sentido se puede decir que es indisociable de Rectoría.

Consejo Técnico: es un cuerpo colegiado cuya ocupación consiste en impulsar, evaluar y emitir opinión sobre proyectos de planes y programas, iniciativas de organización y funcionamiento, requerimientos de recursos humanos, materiales y prioridades académicas de la institución.

¹⁴ Información recopilada en la página de internet de la Universidad Pedagógica Nacional: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566. Fecha de consulta: 5 de diciembre del 2009.

Secretaría Administrativa: es la encargada de estimular y vigilar que la función administrativa preste el apoyo eficaz que la vida académica requiere para su desarrollo. Coordina las subdirecciones de recursos financieros, de personal y de recursos materiales y de servicios.

Dirección de Planeación: responsable de desarrollar en forma permanente y sistemática acciones de planeación, organización, programación presupuestal y evaluación que coadyuven a la transformación de la institución, con el fin de que ésta responda a las demandas actuales y mejore la calidad de las tareas universitarias en su conjunto. Esta dirección tiene a su cargo la Subdirección de Servicios Escolares.

Dirección de Servicios Jurídicos: le corresponde la representación jurídica de la Universidad Pedagógica Nacional, en la defensa de sus intereses, así como vigilar y salvaguardar el patrimonio de la misma; también tiene como misión brindar apoyo y asesoría jurídica a las distintas áreas administrativas y académicas que así lo requieran y, en general, coadyuvar en la revisión y actualización del marco normativo que regula la propia universidad.

Organización Académica de la Unidad Ajusco

Para fortalecer el ejercicio colegiado de las funciones sustantivas de la institución (docencia, investigación, difusión y extensión), así como el cumplimiento de sus objetivos y actividades, los órganos académicos en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran organizados en:

- Cuerpos académicos (CA)
- Agrupamientos de CA o áreas académicas
- Consejos internos de áreas académicas
- Consejos de programas educativos
- Colegio de Profesores de programas educativos
- Colegio de Profesores de áreas académicas

- Coordinación Académica del Ajusco

Para el óptimo desarrollo de las actividades gestadas al interior y al exterior de la institución cada uno de estos grupos académicos establece sus propios lineamientos internos para su funcionamiento, en el marco de los propósitos y normas que rigen los procesos institucionales.

A continuación se explicitan las principales características y funciones primordiales de cada uno de estos grupos académicos, comprendidos en el marco organizativo de la Universidad.

a) Cuerpo Académico (CA)

Los cuerpos académicos son grupos de una o diversas disciplinas que desarrollan un trabajo centrado en un objeto de estudio común dentro del campo educativo. Su característica principal es el trabajo colegiado, modalidad de relación académica que permite que sus tareas se organicen desde una racionalidad colectiva para establecer una corresponsabilidad en la planeación, desarrollo y evaluación de los propósitos del CA, del AA y de la institución.

b) Área Académica (AA)

El AA es la forma de organización académica formada por CA que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. La Unidad Ajusco UPN se encuentra conformada por cinco AA que a continuación describimos:

I. Políticas Educativas, Procesos Institucionales y Gestión.

Entre las funciones que cumple esta primera área, comprendida en la Licenciatura en Administración educativa y la Licenciatura en Sociología de la educación, es el desarrollo y estudio de rubros como: prácticas institucionales y constitucionales del sujeto en la educación, profesionalización de la evaluación académica, políticas

públicas y educación, intervención y formación en gestión educativa, investigación y análisis de la política educativa y su gestión.

II. Diversidad e Interculturalidad.

El objeto de estudio de esta Área Académica son las didácticas específicas de: lengua, matemática y arte, diversidad, ciudadanía y educación, educación intercultural, los valores en la educación del siglo XXI, sujetos y procesos socioeducativos.

III. Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, Humanidades y Artes.

Algunas de las actividades efectuadas por esta área son: la investigación, intervención, formación de recursos humanos y elaboración de materiales, formación de profesionales de educación, procesos cognitivos y psicoculturales de la enseñanza escolarizada, educación matemática, educación en ciencia y enseñanza de la historia.

IV. Tecnología de la Información y Modelos Alternativos.

En esta área, los modelos virtuales, la educación matemática y tecnologías de la educación, educación y gestión del conocimiento, el uso de las TIC y la enseñanza de lenguas extranjeras representan las principales actividades y temas de desarrollo académico.

V. Teoría Pedagógica y Formación Docente.

En esta última área, situada en la Licenciatura en Pedagogía, las funciones de mayor prioridad se enmarcan en las prácticas curriculares, formación y actualización docente, elaboración de propuestas pedagógicas y procesos de formación docente, estudios sobre teoría pedagógica, lenguaje, literatura y comunicación, prácticas institucionales y tutoría, docencia de lo sociohistórico y prácticas curriculares y formación en la diversidad.

c) Consejo Interno de las AA

Cada AA cuenta con un Consejo Interno que está presidido por el coordinador del AA, lo integran los responsables de los distintos CA y de los programas educativos del AA, representantes del colegio de profesores del AA, un representante de los estudiantes de cada programa de licenciatura del AA y otro del posgrado.

d) Colegio de Profesores de áreas académicas

El Colegio de Profesores está conformado por todos los académicos que integran los distintos CA del AA.

e) Coordinación Académica de la Unidad Ajusco

La Coordinación Académica de la Unidad Ajusco está presidida por la secretaria académica y la conforman los coordinadores de las AA, todos los representantes de académicos y estudiantes de la Unidad Ajusco ante el Consejo Académico y las Direcciones de Docencia, Investigación y Difusión.

El AA es la forma de organización académica formada por CA que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas.

Como parte fundamental de su responsabilidad las AA elaboran una política prospectiva que favorece y orienta el crecimiento y la calidad de los trabajos que se realizan en la institución. En consecuencia, la organización académica en AA incide directamente en la política de planeación, evaluación e intervención institucional.

f) Consejos internos de las AA

Cada AA cuenta con un Consejo Interno que está presidido por el coordinador del AA, lo integran los responsables de los distintos CA y de los programas educativos del AA, representantes del colegio de profesores del AA, un representante de los estudiantes de cada programa de licenciatura del AA y uno del posgrado.

g) Colegio de Profesores de Áreas Académicas

El Colegio de Profesores está conformado por todos los académicos que integran los distintos CA y del AA.

De esta manera está conformada la estructura actual de la UPN. El desarrollo del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía responde a esta lógica, a continuación describo en la voz de los profesores la estructura del plan vigente (1990), así como un análisis curricular apoyado en la metodología de Posner.

CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS 1990 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN

*Sí, querido objeto encantador; sí, obra maestra digna de mis manos,
de mi corazón y de los dioses... eres tú, sólo tú eres:
te he dado todo mi ser; ya sólo viviré a través de ti.*

Ovidio, 1964.

Philippe Meirieu (1998)

A manera de introducción a la descripción y análisis del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía muestro cómo el significativo ser maestro en la UPN adquiere sentido relacionado con las prácticas educativas, y en torno al cual se entretajan diversos factores que inciden en él como las motivaciones, el compromiso, condiciones materiales, las políticas y requerimientos educativos, así como la vida cotidiana de los profesores en la UPN, espacio donde se establece el proceso formativo diario a través de la relación con los otros.

A continuación realizo una descripción de la voz de los docentes entrevistados sobre el plan de estudios 1990 (segunda propuesta curricular en la formación de pedagogos). Los indicadores que me guiaron en esta labor fueron: la formación del pedagogo, el perfil de egreso, el campo laboral del pedagogo, los saberes subyacentes y los contenidos esenciales en el currículum; concluyo con un análisis curricular apoyado en la metodología de Posner.

3.1 Ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional

A continuación presento la categoría ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional a partir de las voces de los entrevistados. La importancia de esta categoría tiene que ver con la manera en que simboliza esta labor al interior de la institución, la ideología presente, el grado de compromiso, el sentido de pertenencia, la conciencia del contexto de los estudiantes, la interpretación del currículum para llevar a cabo la formación y que influyen directamente en las demás categorías trabajadas a lo largo del documento.

Al ser la Universidad Pedagógica Nacional una institución de carácter público se reconoce su importancia social y política, ya que es menester recordar que su fundación tiene su origen en una demanda magisterial, puesto que son los docentes quienes piden la creación de una universidad que profesionalizará a los profesores y les otorgará el título de licenciatura.

Hefesto narra que el ser docente formador de pedagogos en la UPN Ajusco es un servicio social y público con un fuerte compromiso, ya que el egresado debe responder a las necesidades del sistema educativo nacional:

Significa una actividad de servicio público, de servicio social, en el sentido de la formación de los estudiantes; con un grande compromiso hacia el sistema educativo nacional. Nosotros somos escuela pública y sugerimos a los egresados laborar en la escuela pública, aunque sea cada vez más complejo y difícil. Esta labor siempre se entiende como un compromiso hacia la sociedad (E4GR281009, p. 4).

Por tanto, ser maestro de la UPN es un compromiso con la sociedad y con la escuela pública. Esto debido a los orígenes y al decreto de creación de la UPN.

Afín a la opinión de Hefesto, Cronos simboliza el ser maestro de la UPN como un compromiso hacia el pensamiento crítico, la investigación, la participación social, cumplir el perfil de egreso del profesional de la educación en plan universitario:

Es un gran compromiso, pues implica la formación de los alumnos, un compromiso en el sentido de realizar actividades formativas proclives a la investigación, al pensamiento crítico, la participación social, la formación de un perfil de pedagogo que les permita desempeñarse en diferentes ámbitos o distintos niveles; hacer investigación, ejercer la docencia, incluso realizar trabajo técnico (E1MF301009, p. 3).

Este compromiso es ambicioso porque implica trabajar diario en la formación de profesionales de la educación.

En alusión al párrafo anterior Venus coincide en que ser maestro de la UPN es un compromiso muy grande con los estudiantes, por ello la actualización debe ser constante y permanente, así como la producción del conocimiento:

Ser maestro en la Pedagógica significa estar en contacto con la producción de conocimiento, tienes que escribir, por lo menos un par de artículos, un par de ponencias al semestre; refrescar tu visión de docencia. Un maestro tiene que seguir formándose a partir de la búsqueda y actualización del conocimiento. Esto debido al compromiso social y profesional que se adquiere ante la institución y ante los alumnos, a quienes les impartes una asignatura (E1ED211109, p. 4).

Hermes señala que hablar de docencia no sólo se remite a ser maestro en la Pedagógica, sino a su experiencia laboral en todos los niveles educativos pues eso le ha dado tablas y visiones diferentes, además de aprender de sus alumnos:

Creo que en todos los niveles aprendes algo diferente; laboré ocho años en secundaria y me dio muchas tablas. Trabajé en orientación educativa, me permitió tener una visión diferente de los adolescentes. Por tanto el trabajo en otros niveles siempre es gratificante porque estás aprendiendo con los estudiantes (E4ED050210, p.3).

Considera que el nivel de la Pedagógica es más demandante puesto que el maestro debe tener una formación continua, además de realizar otras funciones

ligadas a la docencia, como la tutoría y la asesoría de tesis, aquí aparece un dejo de molestia porque la paga en docencia suele ser baja.

La Universidad lo que te permite y obliga es a seguirte formando académicamente; es muy demandante en ciertas labores como la tutoría y asesoría de tesis que implican un compromiso fuerte con los estudiantes, les tienes que dedicar mucho tiempo, aunque estas actividades no estén bien remuneradas (E4ED050210, p. 3).

Al igual que en los testimonios anteriores Minerva coincide en que el significado de ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional es de suma importancia, pues, para ella, implica un compromiso social y político al atender alumnos de sectores sociales marginados y con procesos socioculturales diversos.

Para Némesis ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional es muy significativo puesto que el docente debe tener plena conciencia de la formación de pedagogos; por lo tanto el poner en juego toda su experiencia y conocimientos colaborará a una sólida formación:

Ante todo es tener conciencia de que estás formando pedagogos y que tú debes darles, gracias con tu experiencia y conocimiento, herramientas para que, cuando terminen de estudiar, sepan a lo que se enfrentarán. Que sean profesionales con una formación sólida, con una estructura como personas, como ciudadanos; que puedan trabajar como pedagogos con valores que les permitan prácticas educativas en cualquier nivel (E1GR031109, p. 49).

Ares alude a que el ser docente en la Pedagógica no sólo tiene que ver con una labor técnica o profesional, sino con el compromiso social que tiene la UPN hacia los jóvenes de sectores desfavorecidos de nuestra sociedad. Enfatiza que la formación no sólo es académica, sino implica un involucramiento en el proyecto de vida del estudiante:

La labor del maestro no es únicamente técnica o profesional ligada a la impartición de una asignatura sino tiene que ver con la formación de jóvenes muy particulares. Hay que considerar la circunstancia de que ésta sea una universidad pública que, dadas las condiciones de desigualdad educativa, representa una opción para los jóvenes de realizar estudios universitarios. Ése es un compromiso mayor que te obliga no únicamente a conocerlos, sino a ofrecerles un acompañamiento muy cercano, que muchas veces rebasa los contenidos propios de la materia. Es un compromiso fuerte porque estamos trabajando con seres proyectos de vida (E3GR131109, p. 5).

Atenea coincide en que la formación va más allá de las aulas de la Pedagógica en el Ajusco.

Ser un profesional dedicado a apoyar los procesos de formación de los estudiantes de la licenciatura y el proceso de formación implica no solamente dar clases, sino también apoyar el desarrollo académico del estudiante y eso está vinculado a diferentes ámbitos y áreas de la universidad. No es solamente dar la clase, la docencia implica diseñar los programas, revisar los materiales, conocer la política de la institución, los proyectos que existen, los problemas internos y externos que de alguna manera incidan en el proceso mismo de la formación (E2GR2010, p. 4).

Apolo caracteriza la docencia en la UPN con el concepto de facilitador, además de ser un reto ya que la profesora no se considera pedagoga de formación.

El profesor tiene que ser un facilitador. En última instancia el alumno es el responsable de su formación, pero yo creo que el profesor tiene que ofrecerle las condiciones para su formación, eso es la docencia (E1CLP021010, p. 4).

Plutón refrenda el compromiso con las nuevas generaciones, además del agrado por impartir los conceptos teóricos y relacionarlos con la práctica pedagógica, y a partir de ahí revisar los contenidos, ponerlos en práctica, además de dialogar con los estudiantes, que son la esencia de la educación universitaria.

Ayudar a las futuras generaciones a hacer propuestas. Ver una temática y realizar el ejercicio para plantear una propuesta que incorpore los contenidos; ésta es mi intención al formar profesionistas. Así me formaron en la UNAM y así considero debe ser la formación profesional (E2ED231009, p. 5).

3.2 Formación del pedagogo en la UPN

El concepto de formación está ligado al ámbito educativo y representa un punto de debate y polémica en el que convergen distintos enfoques disciplinarios y multireferenciales. “La formación se vincula a la educación a través de la enseñanza aprendizaje y la preparación profesional”. (Barrón, 2003, p. 22). Para Ferry (1990, p. 50) citado por la misma autora la formación es “percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias”.

En el currículum formal, la selección de contenidos y su distribución se hace con respecto a todo un universo de conocimientos que una disciplina científica en particular ofrece, y en donde los criterios que determinan su selección se apoyan en la idea que se tiene de antemano sobre la sociedad y el tipo de egresado que se desea formar.

Cada institución educativa diseña el currículum en función de sus intereses y de los valores culturales que desea promover. Los códigos y símbolos de las instituciones educativas se relacionan dialécticamente con las diferentes clases de consciencias normativa y cultural de una sociedad desigual (Apple, 1986, p. 86).

Tal y como lo señala Plazola el grupo de académicos que diseñó el plan 1990 instituyó un modelo de formación ligado a la investigación educativa:

El egresado tendrá un perfil de pedagogo-investigador; en el proceso de institucionalización se cambió la estructura, orientación y dinámica del proceso formativo, prometiendo en el perfil del egreso, el dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía y la capacidad para desarrollar investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía; para lograrlo, el plan se estructuró en tres fases de formación, organizada a su vez por campos de estudio, de formación y de seminarios (Plan, 1990)(Plazola, 2009, p. 123).

Por más que se pretenda un plan de estudios específico es en el aula y por parte del docente donde se da la formación. En la UPN la formación del pedagogo se da de la siguiente forma, en ella el actuar del docente es clave:

Yo creo que la formación del estudiante de pedagogía es diversa, no puedes decir que solamente una persona incide y define cómo, ni siquiera el currículo en términos formales sino vividos. Existen diferentes perspectivas de los maestros de lo que es la formación y de lo que es el trabajo como docente; habrá maestros que piensen que su trabajo es solamente dar la clase y salirse y no meterse en problemas, otros pensarán que ser docentes es tener un contrato y cobrar; otros, que el proceso de formación implica muchos elementos, que no solamente son la docencia y desde ahí participarán. La formación del estudiante tiene que ver mucho con los sujetos y los maestros somos responsables de impulsar ese proceso. Ahí está involucrada la ética, la formación, la experiencia de los sujetos y cómo eso influye dentro y fuera del salón de clase; la revisión de los trabajos, de las exigencias hacia uno mismo. Y la congruencia de uno con el trabajo, entonces, ¿cómo se forma? Se forma a partir de la diversidad de profesores de la planta docente con toda esa historia que tenemos, con toda esa experiencia, con interés o no sobre los procesos de formación. En una escuela pública se convive con todo eso de una manera más clara (E1GR031109, p. 5).

Se continúa con el énfasis de que la ideología, la perspectiva del maestro es primordial en la formación del estudiante; además los docentes suelen posicionarse de su disciplina o materia a enseñar:

Existe como una multiplicidad de formaciones que se les da a los estudiantes, hay de todo en esta Universidad; buenos y malos maestros, hay materias relevantes y otras que no son tanto. Toda esa multiplicidad de experiencias proporciona a los estudiantes las bases necesarias para que ellos afuera se configuren como profesionales. Una de las deficiencias

del plan de estudios, por ejemplo, es que no tiene muchas prácticas; no obstante, los exalumnos están haciendo un muy buen papel afuera. A los pedagogos egresados de la UPN los ves en los centros educativos. Si un empleador tienen que elegir entre varios pedagogos optan por los egresados de la UPN, entonces yo creo que algo están haciendo bien (E1GR031109, p. 5).

La formación del pedagogo de la Universidad Pedagógica Nacional se suele confundir con un enfoque ligado a la docencia, cuando en realidad es mucho más amplio.

El estudiante llega a la UPN con la idea de que va a estudiar para “maestro de primaria”, esto es una concepción falsa. Actualmente la profesión pedagógica se está reconfigurando, su ámbito profesional va “más allá de lo escolar” y se tiene que preparar para ello, tiene que ser congruente con la demanda del mercado laboral profesional que se diversifica (E1ED211009, p. 6).

Venus señala que en la UPN se forma al pedagogo muy cerca de la investigación educativa y la práctica docente:

El pedagogo de la UPN se forma prácticamente como investigador educativo, es una cualidad que los distingue. También se le forma, mucho, la visión de docente, porque aunque no sean materias de didáctica, ni de psicología, se hacen muchas prácticas de observación en escuelas y esto los acerca más a la idea del docente (E1ED211009, p. 7).

Reconoce que esta formación tiene algunas carencias, ya que se forma con una visión multidisciplinaria, se posee un poco de conocimiento de todo y éste se encuentra desvinculado de la realidad y del mundo laboral.

Se forma con una visión de investigador, con poca visión de intervención pedagógica; es un pedagogo teórico aislado del mundo del trabajo, muy encapsulado en el aula universitaria, desvinculada del trabajo universitario, de la sociedad (E1ED211009, p. 9).

Apolo considera que dentro de la formación del pedagogo es importante que conozca los modelos pedagógicos.

Requiere una formación actualizada, pero también que conozca lo que ha pasado en el terreno pedagógico. Me lo imagino como un pedagogo más práctico, con una capacidad de conocimiento de sí mismo como hombre mexicano y pedagogo.

Me lo imagino bastante más competitivo, un pedagogo más realizado, como persona, como ser humano; más consciente y con un discurso pedagógico muy sólido (E1CLP021010, pp. 9 y 10).

Los planes de estudio de las licenciaturas¹⁵ de la UPN Ajusco se reestructuraron en 1989 con el fin de generar propuestas de formación enfocadas hacia la solución de problemas del sistema educativo nacional. Así es que la Universidad Pedagógica Nacional proyecta sus principios en la función social de promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación en México, así como la innovación educativa mediante la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, es decir la responsabilidad de la UPN consiste en generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para contribuir a la comprensión de la realidad educativa y a su transformación mediante la investigación.

3.3 Descripción del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía

La pedagogía es el conjunto de saberes teóricos sobre la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, por lo tanto tiene como objeto de estudio a la formación y a la educación como fenómeno socio-cultural.

El pedagogo debe tener un manejo de diversas teorías que le permitan interpretar el fenómeno educacional, así como una serie de conocimientos prácticos que le permitan en un futuro insertarse en el mercado laboral (Díaz Barriga, 1984, p. 1).

Tal como lo señala Pasillas la pedagogía es una teoría práctica, ya que es prospectiva, define, expone, analiza, propone, argumenta y pretende mejorar el hecho educativo, esto a través del estudio de la realidad.

¹⁵ Las Licenciaturas que renovaron su plan de estudios fueron Pedagogía, Psicología educativa, Sociología de la educación y Administración educativa.

En este sentido, la pedagogía crítica y busca superar la práctica educativa actual, por sus carencias, sus fallas, contradicciones, su orientación socio-política y se concentra en configurar, en recomendar medios para el logro de proyectos innovadores. (Pasillas, 2008, p. 18).

3.3.1 Objetivo de la Licenciatura en Pedagogía

La Licenciatura en Pedagogía de la UPN tiene como objetivo formar profesionales para analizar, investigar, intervenir y solucionar problemas del ámbito educativo, como: docencia, procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación educativa y orientación educativa. Para llevar esto a cabo el profesional en pedagogía debe poseer conocimientos de política, organización, de programas del sistema educativo mexicano, estudios de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, así como uso de instrumentos y procedimientos técnicos.

Los propósitos descritos en el plan de estudios son los siguientes:

Considerar la formación profesional como un proceso continuo y sistemático que comprenda la licenciatura y las diversas opciones de postgrado (especialización, maestría y doctorado). Dicha formación debe sustentarse en las funciones esenciales de la UPN: docencia, investigación, servicio de extensión y difusión.

Desarrollo, durante todo el proceso de formación profesional, de una adecuada relación entre la teoría y la práctica, acorde con las características del nivel de formación (licenciatura, especialización, maestría) y considerando los problemas del sistema educativo. En este sentido el servicio social y la titulación serán considerados como actividades constitutivas del plan de estudio de la licenciatura y en estas actividades habrá que proporcionar dicha relación.

Elaborar el nuevo diseño curricular a partir de fases de formación que respondan a campos de estudio y trabajo profesional. Para ello es necesario establecer un perfil profesional que no sólo indique las características terminales del egresado, sino que

también oriente el trabajo académico de profesores y estudiantes en la operación del plan de estudios y favorezca el acceso a diversas opciones de postgrado.

Establecer un adecuado equilibrio entre una secuencia necesaria en determinados cursos y una flexibilidad que permita en la última fase de formación que el alumno pueda concentrar su trabajo en un campo de conocimientos y/o profesional determinado, en función de sus intereses y de sus procesos de titulación y servicio social. Ello implica un intercambio académico con otras licenciaturas y especializaciones que puedan contribuir a la especificidad de formación que elija el estudiante.

Propiciar desde el nuevo diseño curricular la formación multidisciplinaria con espacios curriculares de trabajo interdisciplinarios, que desarrollen actividades y capacidades de dominio teórico, metodológico y técnico para el análisis e intervención en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional.

Generar metodologías que favorezcan paulatinamente el trabajo individual y grupal, mediante las que el estudiante desarrolle actividades de estudio y trabajo con mayor autonomía.

Propender a la superación de un modelo curricular por disciplinas a cargo de un docente y combinar esta opción con espacios y actividades curriculares en los que se integren profesores de distintas líneas de formación.

Integrar y relacionar las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión con el fin de evitar duplicidad de trabajos y lograr mayor impacto de los programas institucionales, tanto al interior como al exterior de la universidad, de tal manera que ésta pueda responder a las exigencias del contexto histórico-social.

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del

conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 1990, p. 3-4).¹⁶

3.3.2 Perfil de ingreso

Según el plan de estudios 1990 el perfil de ingreso se diversifica de la siguiente forma:

En esta licenciatura pueden inscribirse maestros en servicio en educación básica y egresados de bachillerato; en ambos casos los estudios deben respaldarse con los certificados o títulos correspondientes (UPN, 1990, p. 5).

Por tal motivo el perfil de ingreso se encuentra dirigido a todo aquel egresado de educación media, sin tener características particulares o un área específica de procedencia en el perfil de egreso del bachillerato. En el caso de profesores de educación básica en servicio que no cuente con el certificado de educación media, les es válido el certificado de Educación Normal de los planes de estudio anteriores a 1984.

3.3.3 Perfil de egreso de la licenciatura

El perfil debe estar asociado a los intereses de la institución, así como a las necesidades y exigencias de la sociedad; entonces resulta que debe estar establecido por la institución de manera escrita, de forma que permita dar a conocer toda una serie de características u objetivos que los alumnos alcanzarán al término de la formación. El perfil es una descripción detallada y concreta que muestra los rasgos más característicos de un grupo en específico.

¹⁶ Información recopilada en la siguiente página electrónica:
http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=18. Consultada el día 8 de mayo del 2010.

En el caso de la formación del pedagogo esta descripción deberá ser lo suficientemente global y amplia como para dar razón de las diferentes atribuciones que el profesional de la pedagogía desarrollará en la sociedad, una vez que concluya su formación. Esto significa delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y competencias profesionales (Casarini, 1997, p. 72).

Es por ello que Tejeda habla del perfil profesional como "una tarea que no es sencilla, puesto que implica toda una serie de intereses, objetivos y formas de llevar a cabo que den como resultado una formación profesional definida, que responda a los intereses personales, pero sobre todo que sea capaz de responder a las necesidades que demanda la sociedad (Tejeda, 2000, p.2).

El perfil de egreso debe delinear las actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica; debe proyectar lo que la institución busca formar, así como sus modos de integración al ámbito social y académico, además contribuye a precisar elementos de los marcos filosófico, educativo y cultural de la formación (Casarini, 1997, p. 72).

Por su parte en el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN se explicita que el egresado será capaz de analizar y explicar a la educación a partir de teorías, métodos y técnicas pedagógicas.

Según el plan de estudios 1990 se espera que, al concluir sus estudios, el egresado:

Cuente con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.

Sea capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la pedagogía.

Maneje conocimientos básicos de las políticas, legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de

acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la pedagogía.

Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlo creativamente en situaciones laborales concretas.

Cuente con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía.

Tenga disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo (UPN, 1990, pp. 5-6).

A continuación expongo el mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía, el cual contiene 40 materias y 332 créditos académicos.

Licenciatura en Pedagogía, plan de estudios 1990. 40 materias, 332 créditos

1°	El Estado mexicano y los proyectos educativos	Filosofía de la educación	Introducción a la psicología	Introducción a la pedagogía	Ciencia y sociedad
2°	Institución, desarrollo económico y educación	Historia de la educación en México	Desarrollo, aprendizaje y educación	Teoría pedagógica: génesis y desarrollo	Introducción a la investigación educativa
3°	Crisis y educación en el México actual	Aspectos sociales de la educación	Psicología social: grupos y aprendizajes	Teoría pedagógica contemporánea	Estadística descriptiva en educación
4°	Planeación y evaluación educativa	Sociedad y procesos educativos en América Latina	Comunicación y procesos educativos	Didáctica general	Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la educación
5°	Organización y gestión de las instituciones educativas	Bases de la orientación educativa	Comunicación, cultura y educación	Teoría curricular	Investigación educativa I
6°	Epistemología y Pedagogía	La orientación educativa: sus prácticas	Programación y evaluación didácticas	Desarrollo y evaluación curricular	Investigación educativa II
7°	Seminario taller de concentración	Seminario taller de concentración	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis I
8°	Seminario o curso optativo	Seminario o curso optativo	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis II

Fase: formación inicial
Fase: campos de formación y trabajo profesional
Fase: Concentración y servicio pedagógico

Figura 4 mapa curricular 1990 de la Licenciatura en Pedagogía. Fuente: Plazola, 2009, p. 79.

3.3.4 Campo laboral del pedagogo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional

Los pedagogos de hoy requieren de una formación completa y polivalente, que sea en beneficio y mejoramiento de la educación; una formación que le permita el acceso oportuno al ámbito laboral.

Hablar de ámbitos laborales del pedagogo es mencionar un abanico de oportunidades que tiene para desarrollarse profesionalmente, dichos escenarios exigen a un profesional dotado no sólo de aptitudes, actitudes, habilidades, etcétera, sino también debe tener los conocimientos y competencias necesarias para poder insertarse en el mundo laboral.

Los escenarios de desarrollo personal y profesional para el pedagogo se derivan de funciones específicas que permiten visualizar las competencias y conocimientos del profesional, es decir, deja a la luz la formación universitaria que obtuvo.

El pedagogo que estudia en la Universidad Pedagógica Nacional llega desde el primer semestre y te dice “vengo aquí porque quiero ser maestro”. Estos son imaginarios sociales, a la profesión pedagógica la identifican con la docencia y no es lo mismo. Entonces tiene que ver con el “dónde buscas empleo”. Si tú buscas en las escuelas preescolares, primarias o secundarias, pues seguramente vas a encontrar trabajo como maestro. Por lo tanto no es que el campo te defina, sino que tú buscas según tu orientación o preferencia, pero no hay un solo campo profesional para el pedagogo, ¡hay diversos ámbitos laborales! Cada día está más solicitado en otros ámbitos, pero yo creo que sí hay más egresados insertos en la docencia (E1ED21109, p. 14).

La UPN enmarca al pedagogo dentro de los siguientes ámbitos laborales: explicar la problemática educativa de nuestro país, construir propuestas educativas innovadoras, diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos, además de la

investigación educativa. Para llevar a cabo lo anterior pondrá en práctica sus habilidades y conocimientos de la teoría, métodos y técnicas de la pedagogía.

En el decreto de creación de la UPN se especifica que el egresado de la licenciatura deberá apoyar al sistema educativo nacional, en su discurso Némesis lo señala claramente:

El pedagogo formado en la Pedagogía está hecho para resolver los problemas del sistema educativo nacional. Entre las problemáticas centrales puedo citar la formación de formadores, que en este momento se desarrolla en los centros de maestros, estas instituciones solicitan pedagogos y muchos de los egresados de aquí están trabajando allá, desempeñando funciones de diseño y desarrollo de cursos de nivelación pedagógica y actualización docente con profesores que lo requieran y que se encuentran en servicio en la educación básica. Trabajan también en instituciones públicas y privadas en funciones de formación y capacitación profesional, además de asesoría pedagógica y en labores de coordinación académica. Las instituciones de nivel medio superior, como el CONALEP, CBTIS y CECATIS, son otros espacios escolares en los que el egresado encuentra acomodo en el mercado laboral al realizar funciones de docencia, orientación educativa, coordinación académica y gestión escolar. Otro de los campos de intervención es el diseño curricular y la evaluación y diagnóstico de programas y centros educativos; por último, un ámbito que a principios de este siglo está teniendo mucho auge es la tutoría virtual (E1GR031109, p. 15).

Vesta alude a la relación de la pedagogía con las nuevas demandas tecnológicas en la sociedad:

Ahorita se están abriendo muchísimos programas virtuales por muchos problemas como son: la explosión demográfica, la falta de lugares en las universidades y en las escuelas medias, y sobre todo por el gran impulso de las tecnologías de la información y la comunicación. Lo que están haciendo las instituciones educativas es tratar de ampliar su cobertura académica a partir de programas virtuales. Éstos son los campos emergentes del pedagogo en la actualidad (E5ED221009, p. 12).

A continuación señalo los campos laborales descritos en el plan de estudios 1990 y las funciones que se pretende pueden realizar los egresados:

- 1. Docencia.** Efectúa las funciones magisteriales y didácticas de (válgame la redundancia) la profesión docente, el análisis y la elaboración de propuestas de ejercicio a la docencia, además desarrolla programas de formación docente, analiza la problemática grupal y elabora propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales. Al respecto Ares expone que:

El campo profesional para el pedagogo es diverso, no hay un solo campo, hay diferentes ámbitos. Sin embargo se tiene que considerar que el espacio laboral se ve sesgado debido a la situación económica que se presenta, esto está más bien ligado con la crisis económica, el modelo económico y con la oferta y la demanda de los empleos. En ocasiones es difícil encontrar trabajo para el pedagogo debido a la competencia, y resultado de ello es que en ocasiones busca trabajo en espacios que son de carácter institucional, en escuelas como profesores. Existe una enorme competencia profesional, un mercado laboral profesional que tampoco se diversifica mucho y con sueldos que no son muy competitivos, pero yo creo que la mayoría de los egresados se desempeñan en la docencia en todos los niveles educativos de nuestro país (E3GR131109, p. 14).

Nuevos espacios requieren de un pedagogo, de un profesional que tenga las actitudes, aptitudes, conocimientos y habilidades, sin embargo la situación laboral se ve tensionada por la crisis económica.

Plutón alude que la docencia es uno de los espacios por antonomasia del pedagogo, sobre todo en la formación de maestros de educación básica.

Creo que en el campo profesional del pedagogo un espacio muy fuerte es la preparación de formadores. En las instituciones donde hay muchos maestros que no estudiaron pedagogía o alguna licenciatura sobre educación, es ahí donde se solicita a los pedagogos para que les enseñen las formas pedagógicas y didácticas que ellos ejercen (E2ED23109, p. 14).

2. **Planeación.** Como administrador y evaluador de proyectos y programas educativos.
3. **Currículum.** Programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudios.
4. **Investigación educativa.** En este campo laboral colaborará en el desarrollo de estudios e investigaciones para explicar procesos educativos, además realizará proyectos orientados a resolver problemas educativos.
5. **Comunicación y educación:** En este campo laboral específico el pedagogo tendrá que elaborar, llevar a la operación y evaluar propuestas para la aplicación de las tecnologías de la comunicación en instituciones y campos educativos, así como analizar el proceso de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación masiva. Además de la asesoría pedagógica en las modalidades educativas en línea o distancia.
6. **Orientación educativa:** Elaboración y desarrollo de proyectos de organización y prestación en servicios de orientación educativa y vocacional, desempeñando funciones de tutorías en grupos escolares y en el diagnóstico de trastornos de aprendizaje.

Con lo descrito anteriormente el pedagogo podrá desarrollar sus actividades profesionales en las siguientes instituciones:

Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior: institutos de educación preescolar, primaria y secundaria, centros de desarrollo infantil, escuelas para adultos, institutos de educación superior, universidades, Escuelas Normales y centros de autoformación.

Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.

Podrá desarrollarse en aulas de hospitales, centros de atención de adicciones, centros de atención a la mujer maltratada, centros educativos y de recursos para discapacitados, educación para la salud, planificación familiar, centros de día y residencias para la tercera edad, centros de interpretación medio ambiental, centros de integración social, organizaciones de consumidores, ayuntamientos, gobiernos autónomos, diputación, parlamento, centros de recursos, equipos de asesoramiento psicopedagógico, institución municipal de educación, centros de recursos educativos de deficientes auditivos, servicios de información juvenil, centros de desarrollo local, consejos comerciales, servicio de asesoramiento técnico de atención social.

Medios de comunicación social como: televisión, radio, prensa, editoriales, plataformas virtuales, aprendizaje multimedia y en centros de educación a distancia.

Centros de investigación educativa, fundaciones públicas y privadas, institutos de investigación, grupos de investigación y universidades.

Empresas públicas y particulares. Minerva relata que el pedagogo puede insertarse en el mundo empresarial y gremial en las siguientes instituciones:

En departamentos de recursos humanos y formación en la empresa, centros de formación continua, observatorio del mercado de trabajo/de las profesiones, en labores de administración, departamento del trabajo, centros de formación ocupacional, escuela taller, aulas taller, sindicatos, centros ocupacionales para discapacitados, centros especiales de trabajo, centros de desarrollo local y servicios de orientación profesional (E3ED080210, p. 12).

Dentro de estos ámbitos, la labor del pedagogo se concretará en explicar la problemática educativa, construir propuestas educativas innovadoras, diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos así como a la investigación educativa. Para llevar a cabo lo anterior pondrá en práctica sus habilidades y conocimientos de la teoría, métodos y técnicas de la pedagogía.

Zeus opina sobre el perfil de egreso del plan de estudios 1990:

A pesar de que en la UPN, el perfil de egreso del pedagogo marca cinco líneas de formación, entre las que se encuentran la orientación, la gestión, la comunicación, currículum y docencia, es eminentemente claro que el campo laboral por el que se inclina es la docencia. Por ello el pedagogo de la UPN se concibe a sí mismo como un futuro docente (E1C280610, p.11).

3.3.5 Estructura del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía

La Licenciatura en Pedagogía se encuentra en la modalidad escolarizada, se cursa a través de ocho semestres, en los que se llevan cinco materias por cada uno. Algunas de las materias son de carácter obligatorio y otras son optativas; están distribuidas en el mapa curricular en tres etapas o tres fases de formación.

Las tres fases de formación están establecidas con base en el proceso de aprendizaje del alumno; en los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales (en especial basado en el Programa para la Modernización Educativa); así como en el contexto socio-histórico que le proporcionará al alumno actitudes, ideas y valores relacionados con la cultura y la educación; el actual desarrollo de los conocimientos científicos sobre la educación está permeado de una concepción de la pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional (UPN, 1990, p. 8).

Para los entrevistados los saberes que se encuentran en el plan de estudios 1990 es el siguiente. Venus manifiesta que:

Existen algunos saberes históricos interesantes, como la construcción del Estado mexicano con base en las características y cualidades de la sociedad mexicana, de la crisis económica de las últimas décadas. Creo que también se pueden formar algunos saberes muy importantes sobre psicología, las teorías de la premisa, el desarrollo humano. Hay una tendencia muy importante entre los que se titulan hacia el tema de la adolescencia, o algún trabajo en las escuelas primarias, pero con enfoques de Piaget, de Vigotsky. Entonces ahí puedes ver que hay una gran tendencia de estos conocimientos psicológicos. También creo que el pedagogo formado en la UPN tiene información importante sobre didáctica.

Otros conocimientos interesantes son precisamente sobre la investigación, aprenden a sistematizar información, a organizarla, a seleccionar. Otros son sobre administración, comunicación; tienen incluso la idea de producir conocimiento, pero ahí ya hay un problema porque los saberes sobre comunicación se confunden -creo- con los de la profesión del comunicólogo, o sea un pedagogo por más que le enseñes comunicación no puede competir con un comunicólogo. También adquieren algunas nociones sobre epistemología y estadística que les cuesta mucho trabajo, pero que son muy importantes para su desarrollo profesional, sobre todo la estadística (E1ED211009, pp. 9- 10).

Por su parte, Apolo narra que los saberes van ligados a tener un conocimiento pleno del Sistema Educativo Nacional y de esta manera insertarse en él. Además de tener nociones de filosofía, psicología, diseño curricular y comunicación educativa.

A nivel teórico se supone que el alumno tendría un conocimiento del sistema educativo nacional, del sujeto y cómo se forma éste con materias como Psicología. Hay otra parte que tiene que ser como filosofía que le permita al sujeto posicionarse con un conocimiento de la teoría pedagógica que le va acercando a su carrera; otras asignaturas lo acercan teórica y metodológicamente a la construcción del conocimiento, que sería toda esa línea de investigación. En tercer y cuarto semestre diferentes asignaturas lo acercan a lo multidisciplinario y después hay una preparación en campo. Ahora, lo que se da en los espacios curriculares depende de la formación y visión de los profesores porque hay maestros que aunque saben lo

que se debería trabajar tienen otros intereses y trabajan otras cosas, hay otros docentes que no tienen la formación necesaria (E1CLP021010, p. 14).

En la Universidad Pedagógica Nacional, los saberes tienen que ver con la forma en cómo el maestro formador de pedagogos interpreta el currículum; al apoyarse en la libertad de cátedra el docente elige qué contenidos y saberes conformarán su programa de estudio, independientemente del nombre de la materia o la relación que tenga en el mapa curricular. La ética y las políticas institucionales influyen de manera extra en los saberes a enseñar en la licenciatura.

De acuerdo con el contrato laboral, el maestro tiene que dar dos materias. Pero en la práctica no siempre se ve en clase lo indicado en el currículum; cuando estuve en la Coordinación de Pedagogía los alumnos iban a quejarse porque algunos maestros en vez de ver temas relacionados con la materia hablaban de otros asuntos como la situación económica del país, tema interesante sí, pero que nada tenía que ver con didáctica, por ejemplo; y con ello se hacía una laguna en la formación de los estudiantes (E2ED231009, p. 16).

A continuación detallo la primera y segunda fase del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía.

Primera fase de formación inicial

Esta fase está compuesta por 12 materias, cinco en el primer semestre, cinco en el segundo y dos en el tercero. Se considera inicial porque proporciona las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo. En esta fase se busca que el alumno adquiera conocimientos multidisciplinarios de corte psicológico, pedagógico, filosófico-sociológico y de investigación para comprender y analizar el fenómeno educativo como un proceso socio-histórico, mediado por diversos intereses y actividades sociales, de índole económica, política y cultural. (UPN, 1990, p. 8).

La primera fase, que es la formación inicial que le permitirá al estudiante reconocer la problemática educativa de nuestro país (para que posiblemente pueda intervenir en la realidad educativa) es una formación multidisciplinaria, básica para el pedagogo, las líneas importantes de formación son: pedagógico-filosófica, psicológica y sociológica, que le permiten al alumno comprender la realidad y la problemática educativa (E1CLP021010, p.7).

En esta fase de formación inicial se constituyen los fundamentos teóricos de la segunda etapa, que comprenderá el estudio y trabajo en los campos específicos del ejercicio profesional del pedagogo. El abordaje de los contenidos de aprendizaje se inicia con el desarrollo de diversos campos de estudio que corresponden a una o más disciplinas curriculares, cuyo contenido se organiza en complejos científicos-culturales.

Tras la fase de formación inicial viene la de concentración profesional y por último la de profundización. Los tres momentos están claramente diferenciados, aunque tienen un problema, se define igualmente campos que líneas, hay una confusión entre ambos conceptos, que luego entorpece la comprensión del mismo plan de estudios (E1ED211009, p. 11).

En la siguiente página adjunto un esquema de las materias que se cursan en la primera fase del plan de estudios:

Tabla 3. Primera fase de formación inicial

Primera fase : Formación inicial			
Campos de estudio detectados	1^{er} semestre	2^{do} semestre	3^{er} semestre
1. Socio-histórico y político	Estado mexicano y los proyectos educativos (1857-1920) Créditos: 8	Institucionalización, desarrollo económico y educación (1920-1990) Créditos 8 Historia de México Créditos 8	Crisis y educación en el México actual (1968-1990) Créditos 8
	Filosofía de la educación Créditos: 8	Teorías pedagógicas: génesis y desarrollo Créditos 8	
Introducción a la Pedagogía Créditos: 8			
3. Psicológico	Introducción a la Psicología Créditos 8	Desarrollo, aprendizaje y educación Créditos 8	Psicología social: grupos y aprendizaje. Créditos 8
4. Investigación	Ciencia y sociedad Créditos 8	Introducción a la investigación educativa Créditos 10	

Segunda fase de formación y trabajo profesional

En esta fase de formación figuran 18 materias, tres del tercer semestre y cinco del cuarto, quinto y sexto semestre, respectivamente. Esta etapa de formación proporciona conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, así como capacidad de análisis más específica para poder intervenir en el proceso educativo, en términos institucionales, grupales e individuales. Esto se verá reflejado al intervenir en el campo de trabajo profesional.

Esta segunda fase permite a los estudiantes contar con un bagaje teórico-técnico que posibilite describir y explicar las acciones educativas, también les proporciona habilidades para intervenir con profesionalismo en los diversos campos pedagógicos.

La siguiente fase (segunda) es la formación en campos de estudio y de trabajo profesional. (E1CLP021010, pp. 7-8).

En la siguiente página adjunto un esquema de materias con base en las líneas de la segunda fase del plan de estudios:

Tabla 4. Segunda fase: Campos de formación y trabajo profesional

Segunda fase: Campos de formación y trabajo profesional				
Campos de estudio detectados:	3^{er} semestre	4^{to} semestre	5^{to} semestre	6^{to} semestre
1. Teoría pedagógica	Teoría pedagógica contemporánea (Créditos 8)			Epistemología y pedagogía (Créditos 8)
2. Sociedad y educación	Aspectos sociales de la educación (Créditos 8)	Educación y sociedad en América Latina (Créditos 8)		
3. Investigación educativa	Estadística descriptiva en educación (Créditos 8)	Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación (Créditos 10)	Investigación educativa I (Créditos 10)	Investigación educativa II (Créditos 10)
4. Currículum			Teoría curricular (Créditos 8)	Programación y evaluación curricular (Créditos 8) Desarrollo y evaluación curricular (Créditos 8)
5. Comunicación		Comunicación y procesos educativos (Créditos 8)	Comunicación, cultura y educación (Créditos 8)	
6. Planeación y proyectos educativos		Planeación y evaluación (Créditos 8)	Organización y gestión de las instituciones educativas (Créditos 8)	
7. Docencia		Didáctica general (Créditos 8)		
8. Orientación educativa			Bases de la orientación educativa (Créditos 8)	La orientación educativa y sus prácticas (Créditos 8)

Tercera fase de concentración en campo de especialización y servicio social

La tercera fase de formación comprende dos seminarios de tesis, dos talleres seminarios de concentración conceptual y seis seminarios optativos. Con esta última etapa se pretende que el alumno fortalezca la formación profesional que a adquirido de forma general en las fases anteriores y desde una perspectiva integradora para resolver problemáticas educativas. Se configurará especialmente con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculadas al campo de estudio-trabajo, además deben servir para realizar el trabajo social y la tesis profesional.

En esta fase se busca que el alumno tenga una formación integral y flexible, al permitirle optar por un campo especializado de formación que influirá en la realización del documento recepcional o tesis.

En la tercera fase se plantea desde el plan de estudios la articulación ya más concreta de la relación teoría-práctica, en la que se profundiza en un aspecto, un objeto, la problemática de uno de los campos que elijan cursar; a esto lo hemos denominado acciones de campo, además se busca integrar el servicio social o prácticas profesionales. Estas experiencias las pueden retomar para su trabajo de titulación (E1CLP021010, p. 8).

La posibilidad de que el alumno opte y se concentre en un campo específico implica profundizar en un sector profesional, tanto en un sentido teórico como técnico-instrumental. Dicha opción se complementa y enriquece con la selección de asignaturas curriculares afines (materias optativas) y con los seminarios de concentración.

Desde la perspectiva de Apolo la organización de los campos se da de la siguiente forma:

Existen opciones de campo que operan de la siguiente forma: se convoca a los equipos docentes a que presenten propuestas para lo cual se ha elaborado una guía desde 2001, lo que pretendemos es que sean propuestas integrales que profundicen en un ámbito teórico de la pedagogía y que se relacionen con la producción del conocimiento educativo. La coordinación de la licenciatura y una comisión de profesores sesionan y evalúan las propuestas curriculares de los campos, las aceptadas se ponen a consideración de los estudiantes de sexto semestre para que ellos elijan de acuerdo con sus intereses. Cabe señalar que para que una opción de campo se autorice debe tener un mínimo de estudiantes inscritos (por lo regular es de 15 estudiantes) (E1CLP021010, p. 10).

La función de los campos en la licenciatura se relaciona con una especialización en la formación del pedagogo “upeniano”.

Los campos están encaminados a especializar al pedagogo en el ámbito del sistema educativo nacional: dichos campos son: docencia, gestión escolar, currículum, orientación educativa y comunicación educativa, entre otros (E1CLP02101, p. 10).

Apolo menciona que estas opciones pueden no estar bien delimitadas y no siempre se ofertan las mismas opciones de campo por generación.

La fase de concentración se divide en tres subfases: a) seminarios-taller de concentración, b) materias o seminarios optativos y c) seminario de tesis.

Esta relación podría ser ampliada de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos, así como de la oferta académica disponible. A continuación muestro un esquema de la tercera fase.

Tabla 5. Tercera fase: Concentración en campo y servicio pedagógico

Tercera fase: Concentración en campo y servicio pedagógico (Currículum, docencia, planeación y proyectos educativos, comunicación educativa y orientación)		
Opciones de campos de estudio	7 ^{mo} semestre	8 ^{vo} semestre
Seminario de tesis I y II créditos: 10 por seminario		
Seminario taller de concentración I y II créditos: 8 por seminario		
Cursos optativos dependiendo del campo de especialización (I-VI) créditos: 8 por curso optativo		

Las tres subfases de formación cubren aproximadamente 30%, 45% y 25%, respectivamente, del total de créditos de la licenciatura, al contabilizar un total de 332 créditos en un periodo aproximado de cuatro años.

La tercera fase se organiza en campos de conocimientos o campos de intervención. El plan de estudios no dice que son campos de intervención pedagógica, sino que son campos de saber especializado. Pero la propuesta inicial decía que tenía que desarrollar en séptimo y octavo semestre esta fase al mismo tiempo que el servicio social y, que éste tenía que estar ligado al campo que eligieron; es decir, si un estudiante elige currículum, el servicio social lo tiene que desarrollar en séptimo y octavo semestre en ámbitos cercanos al trabajo curricular. Esto facilitaba que también se formara en la práctica, por lo menos en las horas del servicio social. La propuesta es muy interesante, el problema es que no se desarrolla así (E1ED211009, p. 11).

Venus concluye su descripción de la tercera fase del plan de estudios:

En esta propuesta del plan de estudios, tercera fase, se incluía también el desarrollo de la tesis en diferentes modalidades; tesis, tesina; dentro de la tesina podría ser ensayo, monografía, recuperación de experiencia profesional, sistematización de servicios. Imagínate, si se cumpliera con esto, el estudiante se inscribe a séptimo semestre y automáticamente participa en un trabajo práctico en alguna institución, en la que desarrollará el servicio social y adquirirá elementos para la tesis. En un año se especializa, se acerca a la práctica profesional y tiene información para su tesis. Aunque la propuesta es interesante, parte del problema es que no hay seguimiento; además yo creo que necesita ser actualizada en muchas cosas, y muestra de ello es que en el 2006 los Consejos Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (que como tú sabes son personas de diferentes instituciones que integran comités de pares y hacen evaluación de los planes de estudio de las instituciones a las que pertenecen) señalaron que era necesario actualizarlo. ¡Ya en 2006 lo señalaba este comité!, recomendaba que el pedagogo aprendiera inglés y a manejar un software. También sugería que actualizaran los campos de la tercera fase, que se actualizara y capacitara a los docentes (E1ED121009, pp.11-12).

A continuación describo de manera general las asignaturas de la tercera fase.

1. Seminario-taller de concentración y sus respectivos campos de especialización

Estos seminarios-taller de concentración son de profundización teórica en un determinado campo de especialización. Se prevé que dichos seminarios estén vinculados con proyectos que impliquen actividades de investigación e intervención sobre problemas y necesidades que manifiesta el Sistema Educativo Nacional.

Los campos de formación están ligados a la demanda laboral, de tal modo que Venus concluye:

El pedagogo tradicionalmente tiene su centro de trabajo en los ámbitos escolares, en lo tradicional, y muestra de ello es que el plan de estudios 1990 tiene cinco campos de especialización en la fase terminal (en la tercera fase que es séptimo y octavo semestre). ¡Fíjate!, estudian tres años y en el último se especializan en uno de los siguientes ámbitos: docencia, currículum, comunicación, orientación educativa y proyectos. ¡Todos están ligados con la escuela, con el trabajo escolar, todos! (E1ED211009, p.12).

Entre las diferentes opciones de campos de especialización mencionaremos los que a lo largo del plan de estudios 1990 tienen mayor relevancia: currículum, planeación y proyectos educativos, comunicación educativa, orientación y docencia.

Campo de docencia

Se encuentra intrínsecamente vinculado a las propuestas didácticas que se desprenden de las corrientes pedagógicas de mayor significado histórico, así como a las corrientes psicológicas que conciben la enseñanza-aprendizaje. También los desarrollos de la sociología de la educación han ido develando elementos internos y externos que permiten explicar interrelaciones de la educación sistematizada en la sociedad.

Como proceso, como función y como ámbito de reflexión permite la construcción de propuestas de trabajo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una serie de reflexiones de índole socio-político y psico-afectivo que han enriquecido y complejizado la comprensión de este espacio del conocimiento educativo.

Temáticas de abordaje en el ámbito pedagógico

- 1.- En el conocimiento de la metodología e instrumentación didáctica.
- 2.- En el diseño e innovación de alternativas en el trabajo docente.

Campo de currículum

En este campo el pedagogo debe estudiar, diseñar y evaluar planes y programas educativos de cualquier nivel e institución. La teoría curricular hace referencia a la ubicación histórica, origen y desarrollo de la problemática curricular.

Se vincula a la psicología, a la sociología educativa, a la didáctica y a la planeación, además este campo se relaciona y se apoya en dos cursos que se imparten en quinto y sexto semestres: "Teoría curricular y Desarrollo y evaluación curricular".

- 1.- En el diseño planes y propuestas curriculares.
- 2.- Análisis y evaluación de propuestas curriculares.

Campo de comunicación educativa

Este campo aborda el estudio de la relación educación-proceso comunicativo, tanto en la dimensión de interacción humana como a nivel del proceso social-cultural. En él se incluyen los sistemas de codificación y se aborda el uso de tecnologías en el terreno de instrucción programada. Este campo se desarrolla a través de dos asignaturas denominadas Comunicación y procesos educativos y Comunicación, cultura y educación.

Temáticas de abordaje en el ámbito pedagógico

- 1.- En el diseño y análisis de tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación

Campo de proyectos educativos

Tanto la administración como la evaluación educativa responden a lógicas y contenidos según sea el marco jurídico, teórico y político desde el cual sea organizado la institución educativa.

Este campo de estudio está constituido por dos cursos: Planeación y evaluación educativa y Organización y gestión de instituciones educativas.

Temáticas de abordaje en el ámbito pedagógico:

- 1.- En cuanto al diseño de programas y proyectos educativos
- 2.- Análisis institucional de los mismos.

Campo de orientación educativa

Este campo proporciona herramientas teórico-metodológicas para iniciarse en un desempeño profesional con una formación teórico-práctica que se basa en los aportes integrados de la psicología, filosofía, antropología y economía.

El campo de estudio se desarrolla a través de dos asignaturas: Bases de la orientación educativa y La orientación educativa: sus prácticas.

Temáticas de abordaje en el ámbito pedagógico:

- 1.- En el manejo de las metodologías de intervención en orientación escolar, vocacional y profesional.
- 2.- Análisis y evaluación de programas y servicios de orientación educativa.

2. Seminarios optativos y sus respectivas asignaturas

Abarca seis materias optativas, el alumno podrá elegir aquellas que sean ofrecidas con ese carácter. La elección de asignaturas le permitirá sustentar teóricamente su formación y su proyecto de tesis o tesina. Los seminarios optativos dependerán de la orientación académica que elijan los profesores en cada uno de los campos de especialización. A continuación muestro los seminarios optativos en su respectivo campo:

Campo de didáctica:

Prospectivas educativas I: epistemología, historia y pedagogía

Prospectivas educativas II: epistemología, historia y pedagogía

Teorías pedagógicas a la luz tres paradigmas teóricos

Identidad, cultura y educación I y II

Historia de la teoría pedagógica

Técnicas de trabajo grupal

Constructivismo: Paradigmas y teorías psicológicas del aprendizaje:

Procesos de enseñanza e intervención didáctica

Innovación pedagógica para la docencia

Campo de currículum

Educación y Modernización

Educación y Sociedad

Educación y Valores I y II

Sociología del currículum

Políticas educativas

Campo de proyectos educativos

Temas y tendencias de la educación en México

Prospectiva educativa

Análisis sobre el Sistema Educativo Nacional

Discursos y debates pedagógicos actuales

Técnicas de redacción de trabajos recepcionales I y II

Problemas de la educación superior

Educación permanente

Pedagogía institucional

Campo de comunicación educativa

Educación y nuevas y tecnologías I y II

Medios e imagen en el proceso educativo y comunicación audiovisual I y II

Orientación educativa

Educación sexual

El adolescente y sus contextos I y II

La familia y el adolescente

Educación y familia

Educación especial

Esta relación podrá ser ampliada, de acuerdo con los intereses y necesidades que los alumnos expresen, así como de los recursos académicos disponibles.

3. Seminarios de tesis

En los seminarios de tesis la investigación educativa estará orientada a que cada alumno elabore e inicie el desarrollo de su proyecto de tesis. El objetivo del campo supone una estrecha relación con los trabajos que se realizan en los respectivos campos de concentración y, por tanto, se integren en un equipo de trabajo. Este campo comprende los seminarios de tesis I y II

Por tal motivo al rescatar la opinión de los entrevistados presento un ejercicio de análisis curricular del plan de estudios 1990.

3.4 Análisis del plan de estudios 1990 basado en la metodología de Posner

El plan de estudio tiene una forma particular de organización; cada línea toma consideraciones para la organización del contenido, de los objetivos o de las experiencias. Para llevar a cabo el análisis curricular es necesario tomar en cuenta dos dimensiones de organización: el aspecto micro y el macro; el primero se refiere solamente al análisis de un curso o unidad y el segundo está relacionado con la organización del programa de estudios en su totalidad (Posner, 2001, pp. 131).

Plan de estudios de Pedagogía 1990							
Formación Inicial			Formación Profesional			Campo Especialización	
1° Sem.	2° Sem.	3° Sem.	4° Sem.	5° Sem.	6° Sem.	7° Sem.	8° Sem.
Edo. Mex. y los proyect. educ. (1857-1920)	Instit. desarrollo económico y educ. (1920-1968)	Crisis y educ. en el México actual (1968-1990)	Planeación y evaluación educativa	Organización y gestión de instituciones educativas	Epistemología y Pedagogía	Seminario taller de concentración	Seminario taller de concentración
Filosofía de la educación	Historia de la educación en México	Aspectos sociales de la educación	Educación y sociedad en América Latina	Bases de la orientación educativa	La orientación educativa y sus prácticas	Seminario optativo 7-I	Seminario optativo 8-I
Introducción a la Psicología	Desarrollo, aprendizaje y educación	Psicología social grupos y aprendizaje	Comunicación y procesos educativos	Comunicación, cultura y educación	Programación y evaluación curricular	Seminario optativo 7-II	Seminario optativo 8-II
Introducción a la Pedagogía	Teoría pedagógica: génesis y desarrollo	Teoría pedagógica contemporánea	Didáctica general I	Teoría curricular	Desarrollo y evaluación curricular	Seminario optativo 7-III	Seminario optativo 8-III
Ciencia y Sociedad	Introducción a la investigación educativa	Estadística descriptiva en educación	Seminario de técnicas y estadística aplicada la invest. educativa	Investigación educativa I	Investigación educativa II	Seminario de tesis I	Seminario de tesis II

Cabe mencionar que el análisis del plan de estudios se centra en el aspecto macro, pues el objetivo es identificar cómo se traduce y organiza de manera integral el plan de estudios y no una asignatura en particular. De este modo empiezo por describir la dimensión vertical y horizontal.

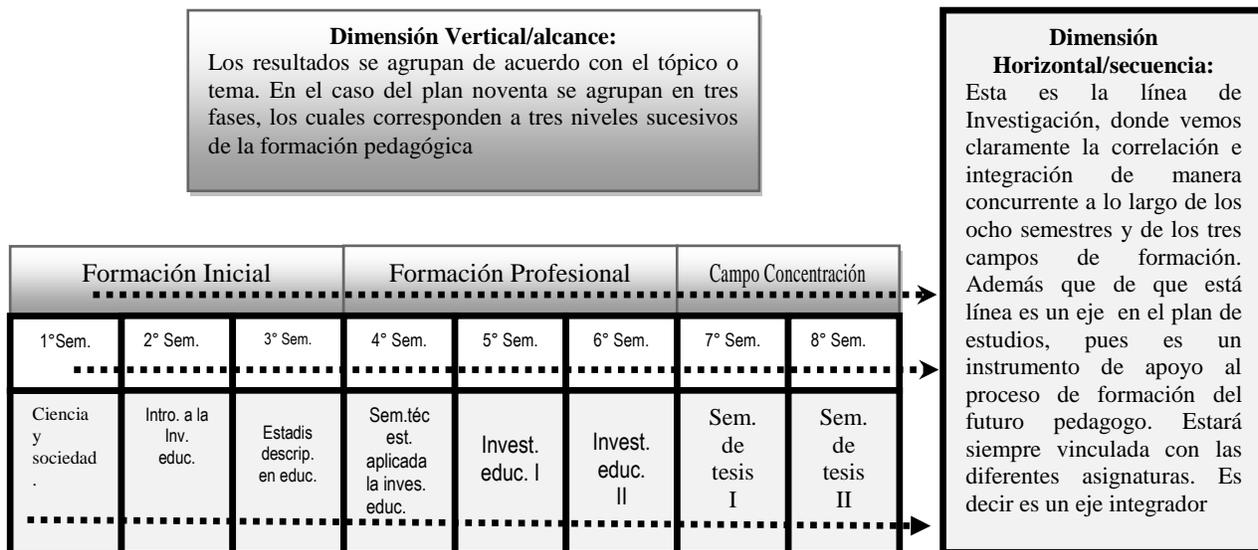
La dimensión vertical se relaciona con lo que se enseña junto con un tópico o curso particular o si se imparte de manera sucesiva y la horizontal aborda lo que sigue de ese tópico o curso, de tal manera que un currículum describe la correlación o integración del contenido que se enseña de manera concurrente (Posner, 2001, p. 133).

Bajo esta perspectiva el plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía presenta las características de alcance y secuencia, pues al presentar la dimensión vertical se ve intrínsecamente la secuencia y al presentar la dimensión horizontal lleva al alcance. Esta concepción permite considerar al plan de estudios como un conjunto o serie de resultados esperados del aprendizaje; es decir, lista los resultados buscados del aprendizaje para cada grado, con lo cual aporta la secuencia del currículum, de habilidades y uso de conceptos. Por otro lado los resultados se agrupan de acuerdo con el tópico tema o dimensión, con lo cual se obtiene el alcance curricular; los contenidos deben tener correlación e integración, además de enseñarse de manera concurrente, con ello se obtendrá alcance en los significados; al valor interdisciplinario, a la integración de las materias, además de coordinación y correlación de los contenidos.

Con esta terminología, los aspectos de la organización horizontal de un currículum incluirán el significado y el valor de los estudios interdisciplinarios, la integración de las materias, la coordinación o correlación al programar los tópicos de diferentes asignaturas para que se complementen entre sí, así como el valor de ofrecer más coherencia y relevancia personal o social del contenido. Asimismo, los aspectos de la organización vertical incluirán la necesidad de requisitos previos, modos de proporcionar continuidad en el currículum, comprobar que el contenido

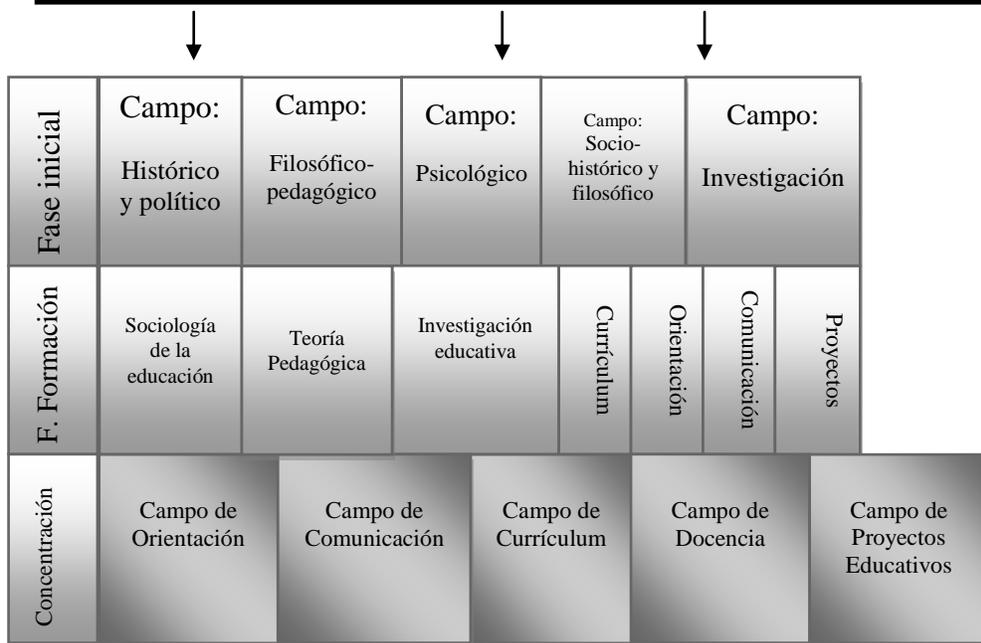
se basa en el enseñado con anterioridad y los modos de poner secuencia a las habilidades y conceptos.

Figura 5 Dimensión vertical/alcance y horizontal/secuencia



Dimensión Horizontal y Vertical

Como podemos ver el plan de estudios 1990 correlaciona e integra el contenido de manera concurrente, de tal manera que las materias se acomodan en un diseño de alcance y secuencia, esto nos permite considerar al plan de estudios como un conjunto de contenidos que nos permitirá alcanzar los resultados buscados en el aprendizaje



Otro ejemplo de que el plan de estudios posee alcance y secuencia, es la tercera fase (campos de especialización), donde se necesita del valor interdisciplinario, la integración, la coordinación y la correlación de los contenidos para lograr estas características. Las materias de las líneas de psicología, sociología y de la línea pedagógica son materias de carácter interdisciplinario, por lo tanto también se identifica la transversalidad en el mapa curricular.

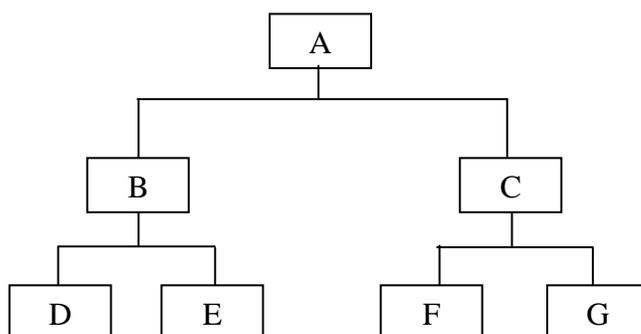
La estructura y organización del plan de estudios dan cabida a un currículum flexible, pues su estructura se caracteriza por tener contenidos separados con correlación y continuidad; esto hace que la estructura del currículum sea en forma de espiral, lo que da cabida a que los conceptos se vayan desarrollando y retomando a lo largo de las tres fases. Además se establece que es flexible puesto que no contiene materias seriadas, a excepción de tres: Estadística descriptiva en educación, Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación e Investigación educativa I con Investigación educativa II.

Según el grado de organización vertical y horizontal del currículum, el contenido (como medio) puede asumir diferentes configuraciones:

- Separada: el contenido está separado, es independiente y no se relaciona con los otros contenidos. Este tipo de currículum se delimita a la dimensión horizontal.

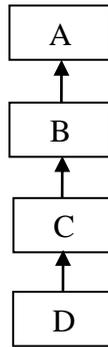


- Jerárquica: En esta configuración son necesarios múltiples habilidades o conceptos NO relacionados para aprender conceptos o habilidades subsecuentes. Este tipo de diseño se delimita a la dimensión vertical.

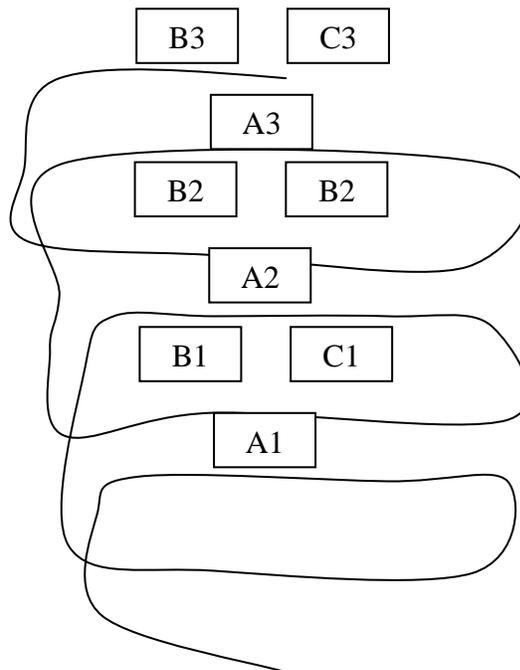


- Lineal: Aquí cada concepto o habilidad requiere el dominio del inmediatamente inferior, es decir, aumenta su complejidad y se practican todos los días, lo cual proporciona el tiempo requerido para que los conceptos lleguen a ser totalmente familiares. Este tipo de diseño no es

flexible, pues tajantemente se necesita de un contenido para pasar al siguiente, es decir pareciera retomar lo anterior para engarzar el conocimiento con el nuevo, pero si no se cursa el nivel anterior no hay manera de asimilar el siguiente aprendizaje. Este tipo de currículum utiliza un tanto más a la dimensión vertical que a la horizontal.



- Espiral: Esta configuración está inspirada en la teoría de Bruner, en la que se comienza a enseñar los conceptos importantes de un modo para que el alumno esté preparado y se pueda regresar a los conceptos una y otra vez en niveles cada vez más altos de sofisticación y abstracción. Este diseño se inserta en la dimensión vertical.



Al analizar el plan de estudios desde el nivel macro debemos tomar en cuenta las siguientes cuatro bases del currículum (Posner, 2001, pp. 137-150).

1. A partir de la materia. El currículum basado en la materia emplea lo óntico del mundo para llevarlo a lo ontológico y así crear conceptos de él, es decir, de lo empírico a lo conceptual. Es por ello que la organización del currículum puede derivarse de la materia misma. Así que cuando el currículum se basa en el principio organizacional relacionado con el mundo se asume que la lógica del currículum debe coincidir con el modo en que se relacionan las ideas entre sí.
2. A partir del educando y del proceso de aprendizaje. El currículum basado en este precepto construye sus cimientos a partir de los intereses, habilidades, necesidades, experiencias previas, ideas preconcebidas y niveles de desarrollo que el alumno posea, es decir, el estudiante tendrá que ir jerarquizando el saber para llegar a un conocimiento significativo a partir de sus intereses.
3. A partir del profesor y del proceso de enseñanza. Se basa en factores relacionados con las características y tareas que enfrentan los profesores y muchas veces no están explícitos en el currículum, es decir, los intereses y fortalezas de los docentes son el eje central de la organización del currículum. Así pues, la tarea de los maestros relacionada con enseñar a grandes grupos actúa como una fuerte influencia sobre la organización del currículum. Esas tareas incluyen cubrir algunas materias y habilidades; generar algún grado de efecto positivo hacia la escuela, el currículum o el profesor y manejar los grupos de manera que puedan llegar a objetivos comunes.
4. Por último existe la posibilidad de que las bases estén en el medio ambiente en el que ocurre la educación. Los contextos social, económico, político, físico y organizacional en los que se realiza la educación pueden afectar toda la organización del currículum. Lo social afecta las situaciones persistentes de la vida, lo económico siempre genera constantemente reformas curriculares, lo político sirve a los intereses de algunas personas a expensas de otras, lo organizacional está relacionado con la estructura departamental de las escuelas y, por último, lo físico

implica las instalaciones y los materiales disponibles, lo cual junto con la distribución geográfica pueden afectar la secuencia y el énfasis del contenido.

Tal como lo señala Posner (2001) el currículum por lo general se basa sólo en uno de estos cuatro preceptos, y esa base permea al aprendiz, a la asignatura y al profesor, al crear líneas de interconexión entre cada uno de éstos.

Al analizar el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía encontramos que el principal criterio de organización es la relación contenido-materia.

Las materias se expanden y en algunos casos se fusionan. Por ejemplo, la licenciatura se divide en tres fases: la primera de formación inicial que proporciona las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo, las materias aquí asignadas son un conjunto de interrelacionados inmersos en un entorno socio-cultural. La segunda fase es de formación y trabajo profesional, en ésta los contenidos permitirán a los estudiantes contar con un bagaje teórico-técnico que posibilite describir y explicar acciones educativas específicas. La tercera fase se organiza con el propósito de fortalecer la formación profesional desde una perspectiva integral, tanto con los problemas teórico-pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemas del sistema educativo actual.

El plan de estudios está determinado por el medio ambiente debido a que las tres fases de formación han sido establecidas sobre referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales; es decir, desde las requisiciones del programa para la Modernización Educativa.

FIGURA 6. Organización curricular en el nivel macro



Formación Inicial			Formación Profesional			Campo Concentración	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Ciencia y Sociedad	Introducción a la Investigación Educativa	Estadística Descriptiva en Educación	Seminario de Técnicas y Estadística Aplicada la Invest. Educativa	Investigación educativa I	Investigación educativa II	Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis II

Currículo basado en la materia.

El concepto va adquiriendo complejidad con el transcurso del programa, como podemos ver en la Licenciatura de Pedagogía, en la primera fase su objetivo es la adquisición de conocimientos y criterios multidisciplinarios; y en la segunda fase es hacer uso de esos conocimientos para poder adquirir conocimiento más complejo.

Currículo basado en el ambiente

La concepción del medio ambiente, más que un principio organizacional, tiende a funcionar como influencias contextuales. Esto es, lo social, económico, político, físico influyen en la organización y diseño curricular para llevar a cabo la educación. Ya que es importante reconocer que el contexto merma la organización del centro escolar y más aún afecta el desarrollo de la educación, puesto que existe una serie de intereses que ajustan la organización y desarrollo del currículum.

La configuración del plan de estudios se encuentra diseñada y organizada de forma lineal y en espiral como se muestra en los dos siguientes esquemas:

1º	El Estado mexicano y los proyectos educativos	Filosofía de la educación	Introducción a la psicología	Introducción a la pedagogía	Ciencia y sociedad
2º	Institución, desarrollo económico y educación	Historia de la educación en México	Desarrollo, aprendizaje y educación	Teoría pedagógica: génesis y desarrollo	Introducción a la investigación educativa
3º	Crisis y educación en el México actual	Aspectos sociales de la educación	Psicología social: grupos y aprendizajes	Teoría pedagógica contemporánea	Estadística descriptiva en educación
4º	Planeación y evaluación educativa	Sociedad y procesos educativos en América Latina	Comunicación y procesos educativos	Didáctica general	Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la educación
5º	Organización y gestión de las instituciones educativas	Bases de la orientación educativa	Comunicación, cultura y educación	Teoría curricular	Investigación educativa I
6º	Epistemología y Pedagogía	La orientación educativa: sus prácticas	Programación y evaluación didácticas	Desarrollo y evaluación curricular	Investigación educativa II
7º	Seminario taller de concentración	Seminario taller de concentración	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis I
8º	Seminario o curso optativo	Seminario o curso optativo	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis II

Figura 7 configuración lineal A primera vista pareciera que la configuración del mapa curricular está regida de forma lineal, es decir, adquirir conocimientos que van aumentando de complejidad hasta que el alumno llega a la familiarización del saber, pero recordemos que en este tipo de configuración se necesita cursar el nivel inmediato inferior pues de lo contrario no hay manera de fundamentar el conocimiento.

1º	El Estado mexicano y los proyectos educativos	Filosofía de la educación	Introducción a la psicología	Introducción a la pedagogía	Ciencia y sociedad
2º	Institución, desarrollo económico y educación	Historia de la educación en México	Desarrollo, aprendizaje y educación	Teoría pedagógica: génesis y desarrollo	Introducción a la investigación educativa
3º	Crisis y educación en el México actual	Aspectos sociales de la educación	Psicología social: grupos y aprendizajes	Teoría pedagógica contemporánea	Estadística descriptiva en educación
4º	Planeación y evaluación educativa	Sociedad y procesos educativos en América Latina	Comunicación y procesos educativos	Didáctica general	Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la educación
5º	Organización y gestión de las instituciones educativas	Bases de la orientación educativa	Comunicación, cultura y educación	Teoría curricular	Investigación educativa I
6º	Epistemología y Pedagogía	La orientación educativa: sus prácticas	Programación y evaluación didácticas	Desarrollo y evaluación curricular	Investigación educativa II
7º	Seminario taller de concentración	Seminario taller de concentración	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis I
8º	Seminario o curso optativo	Seminario o curso optativo	Curso o seminario optativo	Curso o seminario optativo	Seminario de tesis II

Figura 8 configuración en espiral. Además como se puede apreciar en el siguiente esquema del mapa curricular se presenta una configuración en forma de espiral, donde se comienza a enseñar los conceptos básicos y fundamentales de tal modo que se prograse en complejidad, sin embargo se pueda simplificar a los contenidos una y otra vez.

El currículum de la licenciatura es flexible, ya que si un alumno por alguna razón "pierde" algún semestre, puede inscribirse al siguiente y dejar el faltante inclusive cuando haya terminado los créditos. Cabe señalar que las únicas materias seriadas son las estadísticas (localizadas en tercer y cuarto semestre).

A partir del precepto de que el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía posee una configuración en espiral, se puede afirmar que es una enseñanza basada en el constructivista y con una panorámica crítica de la educación. Esto no sólo se ve reflejado en su configuración, sino también en la organización alrededor de los conceptos, pues recordemos que quienes proponen esta perspectiva constructivista organizan y enfatizan la asimilación cognoscitiva, además organizan el contenido alrededor de los conceptos de clase superior que incluyen otro contenido más específico. Para argumentar esta aseveración a continuación ejemplifico la línea de psicológica

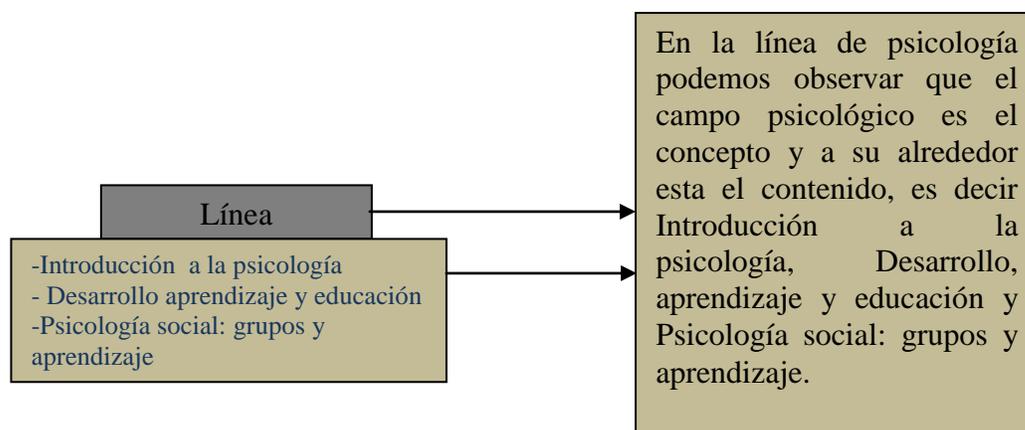


Figura 9. Línea psicológica

El constructivismo como modelo pedagógico se puede visualizar en los objetivos que tiende a desarrollar la estructura curricular. Esto es, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía no señala en forma específica qué teoría pedagógica o curricular se utilizó en su diseño, sin embargo, deja a la luz que no se sigue una estructura curricular tradicional en la que el contenido es el plano principal para la culminación del currículo formal. Asimismo conceptos clave como: conocimiento multidisciplinario, razonamiento, asimilación, capacidad de comunicar y argumentar, manejo del lenguaje pedagógico, desarrollo de técnicas, teorías metodológicas y procesos de investigación hacen de esta propuesta curricular un

diseño opuesto al modelo tradicional y se acerca a una perspectiva constructivista o de corte crítico-deliberativo.

En lo que respecta a la selección de los contenidos se puede predecir que responden a una serie de intereses personales de quienes se encargaron del diseño del plan de estudios. La selección del contenido en cada una de las áreas de las tres fases en las que se divide la propuesta curricular tienen como fin formar a un sujeto reflexivo que asimile los factores que merman el proceso educativo, por ello el contenido enfatiza en los siguientes aspectos: en la primera fase de formación encontramos que se hace énfasis en lo que respecta al campo socio-histórico y político, así como al filosófico-pedagógico, psicológico y se inicia con la línea de investigación educativa. En la segunda fase, encontramos que la orientación de formación es mayor en el campo de investigación educativa, seguido por teoría pedagógica y sociología de la educación

La selección de los contenidos del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía se basa en el siguiente propósito

Desarrollar durante todo el proceso de formación profesional una adecuada relación entre la teoría y la práctica, acorde a las características de nivel de formación y considerando los problemas del sistema educativo (UPN, 1990, p. 3).

En el plan de estudio se considera la realización del servicio social como el andamiaje entre los conocimientos teóricos adquiridos en estas dos primeras fases con la realidad en el campo laboral, es decir se asume que el estudiante relacionará la teórica con la práctica. Lo cual se concretizará en la tercera fase en las propuestas de campos de especialización. Dichas propuestas se seleccionan a partir de un campo teórico de la pedagogía y su relación con el ámbito laboral y profesional, a continuación muestro en el siguiente esquema lo objetivos y fines de estas propuestas.

Campos de especialización:

-Docencia: análisis, elaboración de propuestas y ejercicio de la docencia; desarrollo de programas de formación docente; análisis de la problemática grupal y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales.

-Currículum: programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio.

-Orientación educativa: elaboración y desarrollo de proyectos; organización y presentación de estos servicios; desempeño de tutorías en grupos escolares.

-Investigación educativa: elaboración en el desarrollo de estudios e investigaciones para explicar procesos educativos, también en proyectos orientados a resolver problemas educativos.

-Comunicación y educación: elaboración, operación y evaluación de propuestas para la aplicación de tecnologías en comunicación en instituciones y campos educativos; análisis del proceso de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas.

-Planeación educativa: administración y evaluación de proyectos y programas educativos.

Por otro lado el plan de estudio de la licenciatura hace mención a que el profesor debe poner énfasis en espacios y actividades en las que se pueda integrar con maestros de distintas líneas de investigación; es decir, que coincidan con trabajos colectivos con alumnos y profesores, de tal manera que se propicie un análisis multidisciplinario de temas y problemas, teorías y o prácticas del campo pedagógico. Así pues se trata de crear estrategias didácticas que estén fuera de las ideas tradicionales, en las que un solo profesor esté al frente y a cargo de un curso.

En el plan de estudios no existen de manera tácita estrategias didácticas específicas para la enseñanza de los contenidos, el faro guía son las referencias bibliográficas para cada una de las asignaturas, el profesor goza de libre albedrío para elegir el material de consulta; además tiene libertad de cátedra para el desarrollo de la clase, esto incluye: tiempo, material y dinámicas. Esta libertad está supeditada a proponer sus propios contenidos, estrategias didácticas y de

evaluación, siempre que el estudiante de pedagogía sea reflexivo, razone, asimile el contenido y pueda vincularlo con la realidad.

Para finalizar el presente capítulo señalaré las recomendaciones que plantearon los CIEES en el informe de evaluación del plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía, en el año 2006. Sugerencias que sirvieron para la realización del diagnóstico (2008); y del diseño de la propuesta curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía elaborada en los años 2009 y 2010, objeto de análisis del siguiente capítulo.

Plazola (2009, pp. 58-60) destaca las siguientes recomendaciones de los CIEES:

Normatividad

- Evaluar y reestructurar la normatividad institucional con el fin de hacerla apta para sistematizar la vida institucional.
- Hacer una revisión de la organización funcional de la institución.
- Analizar y, de ser el caso, actualizar la reglamentación relacionada con los planes de estudio.

Planes de estudio

- Desarrollar e implementar los mecanismos de evaluación y seguimiento pertenecientes al plan de desarrollo que considere la difusión de los resultados entre la comunidad.
- Estudiar a profundidad los propósitos y objetivos generales del programa.
- Reestructurar el plan de estudios y revisar los contenidos de los campos de estudio en atención a su pertinencia y actualidad.
- Elaborar el perfil de ingreso y el de redefinir el de egreso.

Planta docente

- Promover entre los profesores del programa la vida colegiada.
- Fomentar una mayor habilitación académica entre estos profesores.
- Diversificar la planta académica.
- Implantar un programa de movilidad e intercambio docente.
- Formalizar el programa de asesoría del aprendizaje.
- Establecer el programa de tutorías.
- Destinar más recursos para la asistencia a encuentros académicos.

Alumnos

- Revisar y evaluar los criterios de selección de alumnos para su ingreso a la licenciatura.
- Llevar a cabo un sondeo de opinión entre los estudiantes.
- Instaurar un programa para mejorar la eficiencia terminal.
- Propiciar la movilidad y el intercambio estudiantil.
- Enriquecer el programa de educación continua.
- Implantar un programa para la inserción laboral de los alumnos.

Infraestructura

- Incluir dentro de la reestructuración del plan de estudios el mejoramiento del acervo bibliohemerográfico.
- Elaborar y poner en marcha un programa de seguridad e higiene y protección civil.

Investigación

- Incrementar los fondos destinados a la investigación.
- Diseñar y establecer estrategias y actividades para lograr la articulación entre la

investigación y la docencia.

Difusión, vinculación y extensión

- Rediseñar e implementar el programa de seguimiento de egresados.
- Instaurar un programa de apoyo para incrementar la eficacia terminal y el índice de titulación.
- Invitar a los ex alumnos a participar en actividades académicas.

Plazola es docente de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, se ha especializado en los estudios curriculares referentes a la formación de pedagogos en dicha institución, a partir de su experiencia profesional caracterizó las dificultades en cuanto al desarrollo del plan 90 las cuales son:

Respecto al plan de estudios:

Durante diecinueve años no se formuló un proyecto de evaluación y seguimiento de licenciatura, lo que se hizo en algunos casos fue desarrollar, por ejemplo, estudios sobre procesos de titulación, realizados de manera individual por algunos docentes, cuya finalidad radicaba obtener grados académicos; sin embargo, al efectuarse con estos intereses y formar parte de productos personales, los estudios no hicieron aportaciones en la construcción de proyectos institucionales.

Respecto a la planta docente:

En la UPN, en lugar de diversificar la planta docente se particularizó su contratación, pues desde 2005 dichas contrataciones se hicieron con base en el carácter de tiempos parciales, ello derivó en la atención, al menos dos materias de perspectivas disciplinarias diferentes; por ejemplo, un concurso para una plaza de 12 horas que atendiera dos cursos: El Estado mexicano y los proyectos educativos e Introducción a la Pedagogía.

Otros problemas relativos a la función docente en las licenciaturas escolarizadas ya habían sido señalados por Olac Fuentes (1992: 21), quien indicó que se debía poner mayor atención al cumplimiento elemental de las tareas docentes (ausentismo, irregularidades en el desarrollo de los cursos); que era necesario identificarse y corregirse porque las condiciones en la UPN para el ejercicio de la docencia eran privilegiadas en la UPN para el ejercicio de la docencia eran privilegiadas y debía entonces producirse una docencia de alta calidad. Y además, era importante establecer mecanismos flexibles para estimular las distintas formas de la excelencia académica donde la docencia creativa y regular fuera equivalente a otros logros académicos; sin embargo, del cumplimiento de las tareas docentes no se volvió a hablar, pero se puede asegurar que la beca de estímulo al desempeño docente sí se ha logrado reconocer la docencia, creativa o no.

Respecto al programa institucional de tutorías:

Éste se estableció hasta el 2003, coordinado por la Dra. Lilia Paz Rubio durante cinco años, quien fue incorporando cada año, mediante cursos de veinte horas, a más de cincuenta profesores de tiempo completo (de la unidad Ajusco y de las otras unidades del Distrito Federal) a la tutoría personalizada de 250 estudiantes, algunos de ellos con beca Pronabes; para algunos docentes sólo se trataba de cumplir uno de los requisitos para obtener el perfil PROMEP.

No obstante, otros profesores se integraron al programa de tutorías deseaban realizar, de manera más formal, una tarea que se cumple cotidianamente y sin requisitos de certificación por ANUIES. El programa responde también a la demanda de asesorías de aprendizaje colectivo con cursos sabatinos o intersemestrales, que atendieron un aproximado de 3,500 estudiantes hasta el 2008, cuando el programa pasó a formar parte del Centro de Atención a Estudiantes (CAE) (Plazola, 2009, pp. 61-63).

Además describe el sondeo de opiniones aplicado a una muestra representativa de la comunidad estudiantil:

El sondeo de opinión a estudiantes se produjo hasta junio de 2008 como parte de las acciones que configuraron el diagnóstico para la fundamentación del plan de estudios de Pedagogía 2009; se realizó a través de un proceso de consulta que inició con un taller, dirigido a los grupos de sexto semestre que cursaban la materia de Desarrollo y evaluación curricular, al cual asistieron seis de los nueve grupos de dicha materia. El producto del taller fue la construcción colectiva de un cuestionario donde los objetivos de las asignaturas de primero a sexto semestres se convirtieron en preguntas, se aplicaron a estudiantes de los semestres correspondientes, se procesaron los datos y se dieron a conocer los resultados de 360 cuestionarios; para el caso de los de octavo semestre, se aplicó a seis grupos otro tipo de cuestionario (104 en total), basado en los objetivos de las opciones de campo de trabajo profesional, es decir, de la tercera fase del Plan 90 (Plazola, 2009, p. 63).

Arguye que la organización docente es un elemento crucial en el desfase de la aplicación del plan 90; la configuración de Cuerpos Académicos, del Área Académica y, de la Coordinación de la Licenciatura se encuentra desarticulados por lo tanto imposibilitan la vinculación entre el profesorado y con ello privan los intereses de índole personal más que los académicos.

El desarrollo del plan 90 tiene además dos desfases estructurales muy importantes; por una parte surge y se fundamenta el “Proyecto Académico” de 1985, pero este pierde sentido cuando en 1993 se crea otro proyecto que se afianza en la lógica de una nueva organización institucional, configurada en áreas de conocimiento; por otra parte, se inicia un procesos de reestructuración académica que obligo a desaparecer las academias de materia y carrera como forma de organización de los docentes, misma que correspondía a la estructura curricular del Plan 90.

Esa organizaciones de docentes fueron sustituidas por cuerpos académicos que

se asocian a partir de documentos fundacionales donde se establece la razón de ser de la asociación o cuerpo, su objeto de estudio, su finalidad y objetivos o tareas; entre las funciones de dichos cuerpos destaca la necesaria vinculación de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura; los cuerpos académicos se aglutinan entorno a las áreas académicas, entidades que pasan a formar parte de la estructura jerárquica institucional.

El resultado es la pérdida de jerarquía de las academias de licenciatura, en la mayoría de los casos los cuerpos académicos no construyeron objeto de estudio, dado que se prefirió la libre asociación basada en lazos de amistad, dejaron de tener relación con la estructura curricular, ni sus funciones ni sus metas se relacionaron más con los contenidos, objetivos o problemas de la licenciatura.

Sólo trató sobrevivir una figura sin jerarquía, el consejo del programa educativo integrado aparentemente por los responsables de líneas curriculares, cuando en realidad el plan está estructurado por fases y campos (Plazola, 2009, p. 64).

Concluye con una serie de problemáticas que fueron planteadas por Olac Fuentes (ex rector de la universidad) a principios de la década de los noventa, entre las que destacan: el exceso de teoría y la nula relación con la práctica pedagógica, el bajo nivel de titulación, los altos niveles de abandono y los nulos estudios de egresados.

En la construcción de diagnóstico que fundamenta el tercer Plan de estudios escolarizados de Pedagogía, de 2008 se obtuvieron datos que señalan claramente la reproducción de las dificultades que Olac Fuentes planteó desde 1992: en primer lugar el exceso de teoría, bajo índice de titulación (8.4 por ciento), altos niveles de abandono y repetición; también siguen ausentes los estudios que sistematicen el seguimiento de egresados, para evaluar el impacto social de la formación que ofrece la licenciatura; el único cambio observado después de 16 años es que la demanda de ingreso no se estanca, por el contrario se incrementa cada año el Plan 90 hace lagunas promesa que no ha podido cumplir, como la adecuada relación entre la teoría y la práctica, dice considerar los problemas del sistema educativo nacional, aunque no define a que problemas específico se

refiere; al mismo tiempo se propone superar un modelo curricular por disciplinas , a través de la formación multidisciplinaria con espacios curriculares de trabajo interdisciplinario y, sin embargo, sus materias son disciplinarias como Psicología social: grupos y aprendizaje; Historia de la educación; Didáctica General; Organización y Gestión. Sin embargo, al igual que el Plan 2009 se compromete a desarrollar actitudes y capacidades de dominio técnico, metodológico y teórico para el análisis y la intervención en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional (Plan 1990: 4-5 y Plan 2009: 17-19) (Plazola, 2009, pp. 65 y 66).

Los elementos planteados dan pauta al proceso de rediseño curricular que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. CONCEPCIONES, ADHESIONES Y TENSIONES EN EL PROCESO DE REDISEÑO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS 2009-2010

*Mi voluntad de cambiar el mundo no es suficiente para hacerlo.
Incluso, puedo contradecirme en mi práctica,
obstaculizando el mismo cambio.*

Paulo Freire, 1971)
Pedagogía de la indignación

En este capítulo presento una de las categorías derivadas del trabajo de entrevistas que realicé con los docentes en el desarrollo de la investigación: El proceso de rediseño del nuevo plan de estudios para la formación de pedagogos en la UPN, versión 2009- 2010. Ésta deja ver, a través del discurso manifestado por los profesores, las diferentes concepciones en relación al proceso de rediseño. Los entrevistados exponen diferentes factores orientados por su participación, como el rol de los actores, la dinámica institucional y las diferentes posiciones con respecto a la propuesta del plan de estudios. La cual se traduce en las adhesiones a los dos grupos en contraposición con la finalidad de argumentar la pertinencia o rechazar la propuesta de rediseño, lo que ocasiona las tensiones en este proceso de diseño curricular.

4.1 La génesis del proceso de rediseño de la propuesta del plan de estudios para la formación de pedagogos en la UPN, versión 2009- 2010

En primer instancia un grupo de profesores planteó la reorganización de la fase tres del plan 1990, es decir de los campos de formación, y no un nuevo plan de estudios

Un proyecto de mejora curricular para la tercera fase del plan 90, elaborado por un colectivo de profesores que lo llevan a concursar en ANUIES y una convocatoria abierta que posibilita la formación de un grupo de maestros interesados en el cambio curricular, son el origen del proceso de construcción del nuevo plan de estudios 2009, que pretende la formación del pedagogo de la transición (Plazola, 2010, p. 66)

El programa educativo de Pedagogía plan 1990 “a lo largo de su historia ha realizado someros intentos de evaluación, sin embargo no fueron sistematizados hasta el año 2004 ante la solicitud institucional de realizar una evaluación cabal para obtener la acreditación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); las recomendaciones de éstos no derivan en un proyecto para resolver los problemas o reformular el plan de estudios 1990, aunque las sugerencias apuntaban a aspectos medulares del programa como: ausencia de un perfil de egreso, imprecisiones en éste respecto al mercado laboral profesional, falta de espacios curriculares sobre lengua extranjera (inglés) y computación, además de falta de requisitos para la titulación, entre otros” (UPN, 2008, p. 4).

Por su parte Reyna, quien es docente de la Licenciatura en Pedagogía narra la forma en que ocurre el proceso de rediseño de la licenciatura:

Algunos factores de gran trascendencia para repensar la propuesta curricular del programa educativo de Pedagogía, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional desde 1990, fueron las demandas de los pedagogos en formación de las prácticas docentes y de la atención constante sobre el ámbito educativo nacional e internacional, a partir de allí nos percatamos de que la institución educativa debía estar acorde y hacer frente a las nuevas demandas en la formación de profesionales de la educación y la congruencia que guarda con el plan de estudios de 1990.

Esta tarea inicia con la conformación de un equipo de trabajo heterogéneo convocado no sólo por mandato institucional, sino por la preocupación emanada de los cuestionamientos sobre la formación de los estudiantes de licenciatura. Los docentes que participamos en ese proceso pertenecemos al Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN, la cual como institución de educación superior tiene como propósito fundamental la formación de profesionales de la educación, a ello obedecen de manera sustantiva las carreras que ofrece, entre ellas la Licenciatura en Pedagogía (Reyna, 2009, p. 177).

En voz de los sujetos entrevistados que participan en el proceso de rediseño curricular, éste se da de la siguiente forma. Empezaré con la narración de Venus, quien fungió como coordinadora del equipo de diseño, el cual se encontró bajo la tutela de un coordinador externo a la Universidad Pedagógica Nacional denominado en esta investigación como Zeus:

Con el dictamen de los CIEES del 2006 no se hizo un proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía para seguir las recomendaciones. Después, en 2007 un grupo de maestros del Colegio de Pedagogía hace un proyecto para mejorar el funcionamiento de la tercera fase, entonces lo meten a concursar a la ANUIES y gana un financiamiento, con éste se contrata a un especialista en intervención curricular -denominado Zeus en la presente investigación- y él llega a asesorar el cambio curricular. En el área cinco (a la que pertenece la Licenciatura en Pedagogía), la coordinadora emitió una convocatoria, vía correo electrónico, para todas las comisiones, la cual decía: “una comisión de docencia, una comisión de investigación, una comisión de difusión se van a reunir tales días... vengan los

interesados”, de esta manera fuimos a informarnos. En la comisión de docencia había cinco temas, me parece: uno era titulación, a otro le llamaron titulación emergente, el tercero, tutorías; el cuarto atención a estudiantes y, por último, cambio curricular (E1ED211009, p. 16).

Venus continúa con el relato de forma explícita y detallada la conformación del personal, las entradas y salidas por parte de los maestros que estuvieron en la fase del diagnóstico que da entrada al proceso de rediseño:

En marzo del 2008 llega a la Universidad Zeus y lo primero que dice es: “sólo voy a trabajar con ocho personas, así es de que vengan sólo dos personas de cada programa”. Ese fue el primer problema porque nosotros éramos seis en la comisión, entonces decidieron, en el consejo del área o no sé donde, que fuera la maestra Apolo, quien era responsable del programa de Pedagogía y que fuera yo [Venus],¹⁷ que era como la representante o responsable de la subcomisión de cambio curricular. Comenzamos a ir las dos, por mi parte insistí mucho en que participara toda la comisión porque nada más iba yo y el trabajo se estaba haciendo en la comisión. Apolo propuso que el consejo del programa se integrara a esos trabajos y yo sugerí que se integrara a la comisión porque ahí era donde se hacían los trabajos. Efectivamente, en algún momento llegaron los integrantes del consejo interno del programa, no todos, pero me acuerdo que entre ellos fue [a continuación da nombre y apellidos de cuatro profesores]¹⁸.

Ellos manifestaron que iban porque los habían mandado. Deméter dijo que no podía participar, pero lo invitamos después a que fuera a una reunión a Oaxtepec como lector de los avances para escuchar su opinión y participar. Hefestos estuvo con nosotros algunos meses, aproximadamente hasta mayo del 2008, cuando hicimos un taller con nuestros estudiantes de sexto semestre de la materia de Diseño, desarrollo y evaluación curricular, nos encontrábamos él y yo trabajando cuando a continuación se planteó la siguiente posibilidad: “¿por qué no hacemos un taller con los estudiantes para que hagan un análisis del plan de estudios y construimos un

¹⁷ De esta manera empezó a fungir como responsable del proceso de diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía.

¹⁸ En el relato de la presente tesis también cambio el nombre de los profesores mencionados por Venus y los he sustituido por ficticios.

instrumento que ellos mismos apliquen y que puedan procesar para obtener bien los resultados sobre el plan de estudios?"; así lo hicimos. Hefesto llegó hasta la recogida de datos, el procesamiento lo hicimos sin él. Endimión estuvo con nosotros en la fase en la que nos tocó revisar cada uno de los programas, nos dividimos por fases; la primera fase, la segunda y la tercera. Yo me inscribí con él para revisar la primera fase, porque veía que le costaban trabajo los horarios de las reuniones y de análisis curricular, pues tampoco sabía mucho, entonces me anoté con él; le insistí que le llevaba algunos documentos, le presentaba el trabajo que había hecho. La mayoría de las veces no lo encontraba, incluso lo comentaba con Hestia. Le decía "oye, me dejó plantada, mira es que le traje esto que avance".

Para septiembre [del 2008] nos pidieron la fundamentación del plan de estudios, para esa fecha ya no había nadie del consejo del programa de la licenciatura en la comisión, es decir no estaba trabajando más que Apolo. Ella hizo un excelente diagnóstico, porque mostró con datos el nivel bajísimo de titulación que había, los altos índices de reprobación que tenían algunas materias como Ciencia y sociedad, Epistemología y pedagogía, Estadística descriptiva en educación y Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la educación; el desfase entre los fases de la estructura curricular del plan vigente, la desarticulación entre los primeros semestres, los semestres intermedios y la tercera fase. En el diagnóstico, ella también presentó las dificultades de operación de la tercera fase [los campos de formación y especialización], la profesora permaneció en el trabajo con nosotros hasta enero o febrero del 2009, tiempo en el que vienen a revisarnos el trabajo, a darnos su opinión profesores de Universidades de Chile, de Córdoba Argentina y de Barcelona España (E1ED211009, pp. 18-19).

Por su parte Némesis señala que la génesis del proceso de rediseño curricular es por recomendación de los CIEES, los cuales realizaron un diagnóstico de la tercera fase de la licenciatura.¹⁹ Entre las recomendaciones que plantearon está el vínculo con el perfil de egreso y la inserción al mercado laboral; entonces se solicitó un rediseño de la tercera fase, no un diseño de un nuevo plan de estudios.

¹⁹ Esta versión coincide con la postura de la Coordinadora interna del proceso de rediseño, la Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía y de la Coordinadora del Área Académica número 5, al exponer la necesidad de evaluar la tercera fase de los campos de formación de plan 1990 detallados en el capítulo III.

Este proyecto nació porque hubo una recomendación de los CIEES, (Comités Interinstitucionales de Evaluación Educativa). Estos comités van a las universidades y observan una serie de puntos que cumplen los programas educativos y les dan una calificación. La Licenciatura en Pedagogía tuvo buena calificación, pero dieron una recomendación, la cual era que se identificaran bien el núcleo terminal y algo que vinculara un poco más con la práctica, es decir, con los campos profesionales con lo cual yo también estoy de acuerdo. Entonces como resultado de eso las autoridades reciben una convocatoria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) para formular propuestas y programas que buscan mejorar el funcionamiento de los programas educativos; se formuló un proyecto y a cambio se recibió financiamiento por un millón de pesos. Entre el equipo que diseñó este proyecto estuve yo y Poseidón, creo que Talía también. Nos pusimos a redactar un plan con la intención de reformular la tercera fase porque estaba conectada con lo de los CIEES en función de competencias profesionales. Eso era, de ahí se generó el presupuesto que se gastó esta comisión y lo que menos hace es reformular la tercera fase, se gastó todo el presupuesto en hacer todos esos cambios que no nos llevaron a buen lugar y el hecho es que esta tercera fase y la recomendación de los CIEES no se cumplieron en tiempo y forma. Entonces nosotros ahora estamos buscando remontar y dar alguna asignatura mejor, pero básicamente de lo que se trata es de conectar la formación con los campos de intervención profesional (E1GR031109, p. 15).

4.2 Los actores en el proceso de rediseño curricular. Los profesores de la Licenciatura en Pedagogía y la conformación de grupos

A continuación detallo en las voces de los actores involucrados la conformación de los grupos en este proceso. Los cuales denominé como el equipo de diseño y el grupo de resistencia.

4.2.1 El equipo de diseño

El equipo base lo constituyeron seis profesores (Venus, Juno, Plutón, Minerva, Hermes y Vesta) coordinado desde una propuesta articulada de intervención por parte de Zeus, con la tarea de evaluar la Licenciatura en Pedagogía plan 1990, construir una fundamentación de la nueva estructura curricular y el perfil de ingreso y egreso. Posteriormente se abocaron al diseño de las líneas curriculares, fases y ejes de formación.

El rediseño del plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía versión 2010 define tres fases de formación: introductoria, problematización e intervención pedagógica. Tres líneas integradas que recorren de forma transversal el plan, a saber: práctica-reflexiva, teórico conceptual y metodológica-indagativa. De forma horizontal las relaciones y secuencias se construyen a partir de cinco ejes: 1. Proyectos educativos, 2. Sujetos y procesos educativos, 3. Expresión, 4. Significación y 5. Teoría pedagógica (García, 2009, p. 129).²⁰

A partir de la explicitación de esta propuesta en un producto final, la comisión del cambio curricular expone los diferentes programas (estructura conceptual, metodológica y propósitos) de los cursos del primer semestre, el proceso de formación de los docentes involucrados a partir de la elaboración de sus propuestas, el debate e integración de los documentos colectivos y la incipiente escucha frente a nuevas ideas que puedan incorporarse, desde los grupos de trabajo al rediseño curricular (García, 2009, p. 130).

En el rediseño curricular se construyeron espacios para ir más allá de las autoevidencias para cuestionar algún fragmento del mundo de la vida, pasarlo a primer plano para realizar su problematización, y probablemente quebrantar algunas certezas para producir otras nuevas certezas (García, 2009, p. 130).

²⁰ Ver anexo de la propuesta del mapa curricular en el plan de estudios versión 2009-2010.

La posición en el rediseño curricular, según García, consistió en encarar la elección y decisión; transgredir el acontecimiento y el propio sentido a través del pensamiento, y logró llevarnos más allá de nuestro proceso formativo, al intentar abrir lo obturado, clausurado de las prácticas instituidas para construir un nuevo espacio colectivo en torno a una posibilidad para lo instituyente, porque:

1. En un primer momento se observó la construcción de un equipo en el que todos compartíamos un ideal centrado en cambiar formas de relación y trabajo, mismas que nos tenían agotados a nivel institucional.
2. Un segundo momento en que se construyen pactos denegativos, al tratar de asumir que todos pensábamos lo mismo.
3. Un tercer momento de crecimiento y creación en función de proponer cursos, nombres, ejes, líneas curriculares.
4. Un cuarto momento en que estas ideas se someten a la fundamentación, la lógica, la congruencia y coherencia desde un debate colectivo.
5. Un quinto momento en que se confrontan estas ideas en distintos espacios y se lleva el proceso a una diferenciación-sustentación que conlleva a la formación en el terreno de transformar representaciones, estructuras conceptuales, conocimientos y creencias previas (García, 2009, pp. 132-133).

4.2.2 El grupo de resistencia

El grupo opositor al rediseño del plan de estudios se encontró constituido por seis profesores: Apolo, Némesis, Atenea, Ares, Hefestos y Cronos. La característica en común (a excepción de Hefestos) entre estos protagonistas es que son docentes fundadores del plan de estudios 1990. Son personajes que a lo largo de su trayectoria dentro del programa de la licenciatura han tenido una presencia académica y política relevante.

La reestructuración curricular activa la resistencia al cambio con la emergencia de roles de grupo que van desde el líder hasta el saboteador. Aquí conviene hacer una distinción entre el liderazgo de quien coordina el trabajo de rediseño, cuyo producto, más tarde, se pone a disposición del colectivo docente, y de aquel que luego participa en el levantamiento de consensos (Rautenberg, 2009, p.25).

Ares señala que el grupo de resistencia lo conforman profesores de amplia trayectoria, los de mayor antigüedad en el programa de la Licenciatura en Pedagogía, quienes fungieron como diseñadores del plan 1990 e inclusive son fundadores de la UPN Ajusco.

Puedo nombrar a Némesis que representaba a un grupo amplio de profesores que se resistieron a estas prácticas monopólicas, en el cual estaba Apolo, quien era coordinadora de la licenciatura, además de ser fundadora de la licenciatura.

También apareció de repente, de manera muy irregular, Atenea. En la universidad somos muy dados a hablar de grupos ¿no?, así como con quién te juntas, si vas a comer o platicas con fulano ya eres parte de ese grupo, no podemos pensar que podemos ser en ciertos momentos autónomos con libre albedrío. Nosotros también participamos como Cuerpo Académico, ¿quiénes más?; yo creo que fueron así como que los más visibles porque apareció Hefestos pero después como que se retiró o lo retiraron, no sé, esta otro maestro (mencionó el nombre de otro profesor) más ligado a Némesis (E3GR1311009, p. 18).

En el caso de las instituciones educativas hay un “campo de concentración” de imaginarios, experiencias, espacios y tiempos interferidos que recrean la novela institucional, de modo que se superponen los proyectos, prácticas, intereses y conflictos, entre otros aspectos, a los posiblemente instituyentes para dinamizar resistencias en las que la explicitación del origen de la oposición se sustenta, en ocasiones, en razones burocráticas (Rautenberg, 2009, p.20).

El rediseño curricular como acción de intervención perturbadora "moviliza fuerzas y formas en general eyectadas por los dispositivos de trabajo [...] más consagrados" (Lourau, 1975 , p. 41); lo íntimo, lo pasional, lo emocional, lo público y lo privado se activan para interferir en el cambio. En sintonía con esto se encuentra la legitimidad que da la pertenencia y autoriza la participación (Rautenberg, 2009, p. 20). Atenea relata a continuación

La problemática en el diseño es por falta de comunicación, de mala información y de conformación y cierre de grupos, existe en teoría de grupos la perspectiva de Melanie Klein, que es una etapa que le llaman como esquizoparanoide, no estoy diciendo que sea esquizofrénico ni paranoide sino que así se denomina en los procesos grupales en donde todavía no se integra a la gente para la construcción de un proyecto común, entonces se ve como atacada, separada, dividida y yo creo que no se ha superado esa primera etapa de los procesos con formación de grupos para la construcción de un proyecto grupal. Esta problemática no se ha resuelto por falta de experiencia, de visión política, por estas historias personales, por diferentes elementos que están ahí involucrados (E2GR101209, p. 18).

Rautenberg señala específicamente el proceso de diseño curricular:

El diseño curricular como tal, al ser una tarea compleja y larga, requiere una metodología rigurosa, que rebasa por mucho el mero orden de lo instrumental (como racionalidad técnica), por tanto, resulta inapropiado, en sus primeras fases, la participación de un gran número de sujetos a cargo de las mismas tareas, no obstante una participación diferenciada puede apoyar el avance desde consideraciones distintas, para confluir, todas ellas, en un producto final provisional. De aquí se abre la paradoja entre la participación legítima, cuya condición se sostiene en la pertenencia a la institución y el carácter demandante de ésta que rehúye primero, para luego, eventualmente, exigirse y en el caso extremo revocar el avance," [...] las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social o institucional de quienes hacen uso de ellas" (Ball, 1993:6), lo que se sostiene desde las implicaciones de los sujetos (Rautenberg, 2009, pp. 20-21).

En las movilizaciones que desató el rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, Rautenberg (2009, pp. 22-23) identifica cuatro posturas: la primera tiene que ver con el equipo docente, la segunda con el colectivo que no se incorpora al trabajo, la tercera con el grupo que manifiesta resistencia y el cuarto sector es el que tiene cierta disposición para la reforma curricular, pero sólo la admite a partir de la visión de su propio proyecto. A continuación describo a cada grupo:

a) El equipo docente se constituye como un grupo de “expertos” al impulsar el nuevo plan de estudios. Hace suya la demanda institucional explícita y manifiesta, organiza el colectivo, incorpora lugares de interacción, propone acciones, realiza pesquisas, produce documentos, genera procesos de participación, define roles, entre otras actividades. Es, por decirlo de algún modo, el grupo proactivo generador de sinergias. (Rautenberg, 2009, p.22).

Un rediseño curricular implica contar con gente especializada en el tema y en la elaboración de éste; también es importante señalar que se realizó una invitación al personal docente de la UPN de las distintas áreas académicas a ser partícipes de dicha reestructuración. Al respecto Zeus como máximo responsable arguye lo siguiente:

Debemos insistir en que el trabajo de rediseño es inclusivo y colectivo tras la tarea primordial e institucional, insistir en las dimensiones colectivas de la responsabilidad y en los límites de la acción individual (E1C280610, p.5).

Para Reyna (2009, p. 208) “en el contexto del proceso de rediseño curricular se van construyendo y reconstruyendo dinámicas institucionales que se expresan de manera singular en la configuración de nuevas generalidades y en la consolidación de las ya existentes”.

El grupo que conforma la comisión de cambio curricular heredará parte de la historia institucional, de la historia de los grupos académicos, que la han

constituido y de lo que evocan (Reyna, 2009, p. 209). La comisión, junto con los productos de su trabajo, se constituyen en depositarios de expectativas por parte de los nuevos grupos; con ellos nace la posibilidad de generar otros proyectos y tareas académicas que reeditan la historia institucional con la modificación de la vida cotidiana universitaria.

Es a partir de sus filiaciones con respecto al cambio curricular, que se van configurando distintos subgrupos, aceptando o rechazando el nuevo plan de estudios. Cada uno de los sectores antagónicos puede tener razón, sus argumentos se fincan en el discurso legitimado de las disciplinas y de la cultura institucional que se legitima, aunque el lugar de cada uno ocupa una parte de la historia institucional (Reyna, 2009, p. 209).

La grupalización aparece como objeto de amor que, intensificado por una necesidad de pertenencia, se instituye como un nosotros, en oposición con los otros, término que en cada grupo adquiere precisión, sabemos quiénes somos y quiénes son los otros, se les ve como extranjeros, en ocasiones infiltrados en determinadas reuniones. A partir de allí, los espacios colectivos adquieren otros sentidos, por momentos se modifica su propósito y llegan a construirse como escenarios paralelos, extraños o clandestinos. Sin embargo, es necesario reconocer que no hay posibilidad del nosotros sin el otro, la constitución y el fortalecimiento de ambos grupos están fincados en el reconocimiento de que los otros son diferentes, amenazantes (Reyna, 2009, p. 209).

- b) El colectivo que no se incorpora al trabajo, pero tampoco se resiste al cambio, puede asumir una actitud en apariencia indiferente, sin embargo, según Lourau (1975, p. 44) los no-participantes tienen una postura tan activa en la implicación como los participantes (Rauntenberg, 2009, p.22).

En esta experiencia de rediseño curricular se vive un gran desinterés por parte de la comunidad docente universitaria; la cual no asume su posición con

responsabilidad, por lo tanto el desinterés y la apática es otra de las barreras a la que se enfrenta el diseñador curricular.

El silencio ha escalado el rechazo para formar parte del problema en la búsqueda de un chivo expiatorio, el sicodrama o el ataque de nervios, expresan emociones pero también demuestran una falta de distanciamiento y análisis de lo que está en juego, la capacidad de reflexión de cada uno es un ingrediente del análisis colectivo del funcionamiento y una vasta fundamentaría en la regulación de las relaciones profesionales y el trabajo en equipo (E1C280610, p. 15).

c) El colectivo que manifiesta resistencia y pone en acción una serie de estrategias para evitar el cambio. Este agrupamiento no se constituye en grupo, sino que se articula para bloquear (Rauntenberg, 2009, p.22).

De manera simultánea a la elaboración del diagnóstico y al rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía se fue creando un nuevo discurso que califica y descalifica, es la presencia de los fundadores de la licenciatura, algunos de ellos fundadores de la propia UPN, quienes junto con sus seguidores van construyendo una imagen sobre la comisión de cambio curricular y sobre su trabajo. El discurso lleva implícita la necesidad de devaluar, de descalificar, de negar (Reyna, 2009, p. 203).

Si a las reuniones de trabajo no acuden los fundadores se plantea: “¿Qué vamos a hacer si los importantes no están acá?”. Sí el trabajo de rediseño ha transcurrido durante más de un año, entonces se cuestiona de diferentes maneras: “el plan de estudios del 90 lo hicimos en 15 días”, o se llega a plantear, con la intención de generar una duda o una descalificación: “los de la comisión dicen que llevan trabajando 18 meses.”

Éstas son algunas de las múltiples expresiones que reflejan las resistencias al cambio mediante las descalificaciones del trabajo de los otros, al tiempo que son intentos para fortalecer la condición de verdad incuestionable del discurso de los fundadores (E4ED050210, p. 23).

El nuevo plan de estudios se niega como tal y se le denomina propuesta del plan de estudios, confirmando la dificultad para aceptarlo y subrayar la posibilidad de seguirlo diseñando, como han diseñado los dos planes de estudio anteriores, hacer los mimos el mismo trabajo, rediseñar y dirigir el rumbo del cambio, sin dejar de usufructuar el mismo lugar de poder (Reyna, 2009, p. 206).

d) El cuarto colectivo es el que tiene cierta disposición para la reforma curricular, pero sólo la admite a partir de la visión de su propio proyecto y en "tiempo fuera", es decir, demanda nuevos plazos y procedimientos: "si surge durante mi vida tengo derecho a revocarlo; mi ausencia voluntario u obligada me autoriza a rebobinar lo hecho no como mero acto mecánico, sino con la legitimidad que me da la pertenencia. La bobina es otra, la forma del enrollado también". (Rauntenberg, 2009, p.22).

El rediseño del plan de estudios parte por una inquietud de un sector de gente de modificar lo que puede ser loable, yo creo que es importante formalizar no solamente que se vayan actualizando los programas sino también nuevos procesos y visualizar cosas que el plan de estudios 90 en su momento no pudo ver o por las condiciones administrativas que existían, tanto de maestros como de autoridades y yo creo que la cuestión de querer modificar el plan de estudios es bastante buena, ahora, ¿cómo se hace? Ahí está la diferencia (E2GR101209. pp. 8-9).

Las posiciones c) y d) pueden agruparse estratégicamente a fin de fortalecerse y obstaculizar el proyecto de a). "[...] la introducción de lobo en la manada es ayudada por los *porteros*" (Lourau, 1975, p. 22; en Rautenberg, 2009, p. 23).

En su carácter de coordinador del proceso de rediseño Zeus identifica y alude a la figura de los porteros de la siguiente forma:

Es la figura del portero que deja pasar o el que controla, o deja alternar cosas y los vamos encontrando en la UPN. Lo constituyen tanto alumnos como profesores que permiten el paso de la información o por el contrario impiden la circulación de los

datos o filtran el contenido de éstos. Dejan lugar a que los grupos, las camarillas y sus líderes controlen la comunicación institucional; en este sentido lo último de la función eufórica observada en la UPN es la existencia de porteros (E1C280610, pp. 3-14).

Su aparición se puede dar en diferentes espacios y formas en el rediseño; es fundamental para filtrar o dejar pasar la información de acuerdo con sus necesidades e intereses:

Estos porteros se forman en los lugares en los que su imagen narcisista les otorgan el vínculo paterno filial tan hegemónico en la UPN y tan común en la grilla mexicana, tan observado en estos días en la reunión de Cuernavaca; porteros que se sienten autorizados para pedir que la palabra circule y se instaure el chisme, el malentendido y la agresión, parece ser que hoy en la UPN superan la cultura familiar asentada en la hermandad para pasar a una cultura de concertación en la que todos sus actores (autoridades, alumnos, profesores, etcétera) privilegien intereses y propósitos diferentes que conduzcan a equilibrar y coordinar la diversidad de perspectivas para trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución privilegiándose la dimensión pedagógica, los diferentes niveles de comprensión curricular, que es estructurante para que las instituciones educativas profesionalizantes se despliegue o permanezcan en los vínculos inconscientes y perversos de una cultura familiar con desayunos o comidas, asambleísmos de pactos denegativos, apapachamientos narcisistas; el futuro está en el aire: cara o cruz entre una institución con cultura familiar o una institución de concertación y profesionalizante, en la que el conflicto se elabora y se resuelve resignificando los canales formales que utiliza la difusión, esto depende de profesores reflexivos, autoridades responsables, alumnos comprometidos y de la voluntad de que la cara de la UPN sea ésta (E1C280610, pp. 13-14).

Un proyecto de diseño curricular puede ser por iniciativa de un grupo de docentes o bien ser una tarea institucionalmente comprendida, circunstancias que le dan un carácter específico a las dinámicas que se desencadenan. No obstante, cabe decir que es muy probable que las autoridades de una institución educativa vean con

buenos ojos un nuevo planteamiento, a menos que éste contravenga el proyecto institucional; por lo que, luego de una revisión cuidadosa y ciertos ajustes y procesos de validación, la propuesta avance hacia sus etapas ulteriores de consolidación (Rautenberg, 2009, p.25).

Por otro lado, cuando se trata de un proyecto institucional, las condiciones para el rediseño son óptimas, en tanto que las propias autoridades propician y apoyan el cambio. Cabe decir a este respecto que los actuales procesos de evaluación externa de programas educativos entre pares se realizan con el fin de certificarlos para que alcance la condición de programas de calidad. En México se encargan de esta evaluación los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), instancia que periódicamente, pero a solicitud de las instituciones interesadas, evalúan los proyectos curriculares. Ciertamente, la recomendación académica es que cada cinco años se revisen los programas para proceder a actualizarlos.

En la medida que exista un periodo más amplio entre la implementación de un proyecto curricular y su reestructuración, la urgencia y sentido de las modificaciones serán más complejas, igual que los procedimientos de validación y construcción de consensos sobre la base de que se han estereotipado y cristalizado un conjunto de prácticas académicas e intersubjetivas con percepciones que hacen rígida la operación. La otra cara de esta condición es que, desde una postura económica, se han vuelto rutinarias acciones y se desarrollan experiencias conceptuales y metodológicas que por una parte consolidan el saber, aunque también lo pueden anquilosar y, por otra, abonar a la resistencia al cambio (Rautenberg, 2009, p.26).

4.2.3 La asunción de roles en el proceso de rediseño

Tal como lo señala Pichón Rivière (Bauleo, 1970, p. 3, en Rautenberg, 2009, p.28), en los grupos de tarea se movilizan cuatro roles grupales: el líder o coordinador, el chivo emisario, el portavoz y el saboteador, y Ferrari agrega al disidente (el que no se opone explícitamente, pero está en desacuerdo). A continuación abordaré estos lugares grupales:

4.2.3.1 La figura de coordinación

En el contexto de un cambio curricular por compromiso institucional es probable que la propia autoridad designe a un coordinador (formal) para que promueva la tarea de construir consensos que faciliten la implementación de un currículo rediseñado (Rautenberg, 2009, p. 28). En el caso de la Licenciatura en Pedagogía la coordinación recae en un asesor externo, quien es denominado a lo largo de la tesis con el pseudónimo de Zeus

Sí fue un proceso muy largo [el de rediseño], siempre coordinado por Zeus, él siempre daba las indicaciones. El hecho de que él permitiera poca gente al principio fue un problema, porque unos éramos los que hacíamos el trabajo y luego platicábamos con él (E1ED211009, p. 20).

Rautenberg subraya la importancia de la figura del coordinador al especificar lo siguiente:

Todos los subgrupos que demandan participar en el rediseño (los promotores y los ausentes) depositan en la coordinación la ilusión de que durante los encuentros para construir consensos y dirimir los obstáculos el coordinador privilegiará el interés de cada facción, toda vez que cada subgrupo tiene la convicción de que le asiste la razón, de no ser así, no habría controversia, por lo tanto, en la negociación el punto de encuentro es difícil de lograr. Toca al coordinador ofrecer los espacios

para el debate y orientar la elaboración de textos que, eventualmente, encaucen el proyecto ya producido por el grupo promotor (Rautenberg, 2009, pp.28-29).

Venus, quien fungió como líder del equipo de rediseño, manifiesta la relación entre los subgrupos de trabajo y del coordinador externo, además de cómo los actores entraron y salieron del escenario a partir de sus conveniencias y ritmos de trabajo:

Bueno, dado que esto era con la finalidad de que la tercera fase mejorará, propuse que viniera un representante de la tercera fase; uno del matutino y otro del vespertino. Se hicieron reuniones en ambos turnos y salieron dos maestros electos; Alcibíades por el matutino y Pericles por la tarde. Ellos se sumaron, junto con nosotras dos (Venus y Némesis); los cuatro íbamos al trabajo que se hacía con Zeus, pero en realidad eran como seminarios en los que se escuchaban las indicaciones, los comentarios, algunas lecturas y se presentaban los avances conseguidos en otro lugar y tiempo. Pericles al poco tiempo dijo: “yo de esto no sé, yo me retiro, yo quiero que ocupe mi lugar Minerva”, le dijimos “pues no se puede porque tú fuiste electo y esa decisión no se hereda, no se trasmite” en el caso de Alcibíades fue distinta, tuvo una actitud muy profesional, se sumo a todos los trabajos, era un ritmo muy pesado, porque todos teníamos clases con nuestros grupos de licenciatura por la mañana y entonces la hora en la que nos podíamos reunir era en la tarde, nos congregábamos dos o tres veces por semana, algunas veces hasta las 10 u 11 de la noche, para poder avanzar, porque obviamente cada quien podía adelantar en un trabajo, pero los documentos que se entregaban se redactaban colectivamente, esto implicaba muchas horas, cuando invitábamos a algunos otros compañeros no querían, porque decían: “¡es muy pesado!”, algunos llegaban y se iban, no resistían, por ejemplo Terpsícore estuvo con nosotros unos meses y se salió, Selene estuvo también con nosotros un tiempo. Talía siempre prometió que iba, pero decía “no puedo con ese ritmo”, Agathon estuvo en la reunión con Oaxtepec y dijo “no puedo ir a las reuniones”. Estuvo también Calíope, a quien invité personalmente, prácticamente no fue, dijo que “no podía y menos a ese ritmo” también estuvo Minerva al menos en la primera fase, después se fue, aunque regresó otro tiempo (E1ED211109, pp. 20-21).

Para Rauntenberg la figura del coordinador funge como “árbitro”, al tener que marcar la parte positiva y negativa que en este momento está en juego, en la posibilidad de englobar la tarea e involucrar la participación del grupo [...] [ya que] sólo integrando a ambas partes se tiene la totalidad (Rauntenberg, 2009, p. 29). El participar en un diseño o rediseño curricular tiene diversas implicaciones, al considerar que en el proceso habrá quienes se promulguen a favor del mismo y quienes en contra, por lo tanto Zeus arguye los matices de su figura en el proceso de diseño:

Hace más de un año, en abril de 2009, pensábamos lo siguiente: ¿por qué asumimos el trabajo y los riesgos que implica un proceso de transformación curricular?, quizá por ser menos impulsivos, menos hábiles, menos desconfiados, menos egocéntricos, más imaginativos, más audaces, más reflexivos, más creativos, en fin, sabemos que lo que no se elabora se repite, ante esto tenemos dos opciones o quedarnos en la opacidad de las prácticas instituidas o impulsar el imaginario motor de lo instituyente (E1C280610, pp. 4-5).

Rauntenberg vuelve a replantear que la figura del coordinador tenga, al menos, un triple encargo: a) con el grupo contratante, b) con el grupo promotor y c) consigo mismo; triple compromiso que lo coloca en una condición dubitativa (Rauntenberg, 2009, p. 29).

En alusión al párrafo anterior Zeus plantea la importancia del trabajo en equipo en el proceso de rediseño:

El trabajo en equipo a partir de ahora es un valor aportado por la institución que, por otra parte desea, incluso exige, que los centros anuncien y lleven a cabo sus proyectos [...] trabajar siempre, trabajo en equipo (E1C280610, p.15).

Innovar en última instancia significa transformar la propia práctica. En todos los centros, en todos los equipos que innovan encontramos una enorme concentración de maestros, cuya práctica reflexiva se ha convertido en una fuente de identidad; sin

embargo, encontramos que los verdaderos innovadores son minoritarios y no bastan para modificar el sistema (E1C280610, p. 16).

Rautenberg señala que esta mediación surge de la dinámica institucional, una vez que se instala, y en virtud de su posición triplemente comprometida empieza a definir sus propios “rumbos conciliadores” que, conforme avanza el proceso, van a ser leídos como “actos de traición”, especialmente por el subgrupo ausente (ahora presente); para el grupo promotor, los actos del coordinador son motivo de sospecha. De modo que sea cual fuere la orientación del proceso, el coordinador estará en falta (Rautenberg, 2009, p. 29).

El difícil encargo de coordinación está en ser sensible a los distintos momentos en que se encuentra la tarea y la disposición de los participantes, a efecto de dinamizar el tipo de liderazgo que se requiere para continuar. El fracaso de la coordinación está en la cancelación de proceso sin el producto esperado; en el caso que nos ocupa significa que luego de un acuerdo entre las partes para dar continuidad a la reestructuración curricular ésta no se produzca (Rautenberg, 2009, p.31). Por su parte Zeus señala la importancia de participar en el proceso de rediseño curricular:

Un rediseño curricular implica contar con gente especializada en el tema y en la elaboración de este diseño, también es importante señalar que se realizó una invitación al personal docente de la UPN de las distintas áreas académicas a ser participes de dicha reestructuración (E1C280610, p.5).

Zeus se posesiona de su rol de líder en el proceso de rediseño curricular, inclusive utiliza a manera de analogía la obra de Lewis Carroll “Alicia en el país de las maravillas”, para invitar al colegio de profesores por medio de un comunicado vía correo electrónico, a reflexionar del proceso que vive la UPN, y a asumir una postura (en un juego de roles), que logre el avance y desenrede las diferentes posiciones.

En tanto releí una parte de Alicia en el país de las maravillas, “la merienda”: La mesa era grande, pero los tres se apretujaban muy juntos en uno de los extremos: - ¡No hay sitio! ¡No hay sitio! – se pusieron a gritar, cuando vieron que se acercaba Alicia”.

Si siguen el texto, verán algunos lugares fóricos: el de la liebre de Marzo, el del Sombrero, el Lirón y, por supuesto, el de Alicia. Seguro se reirán viendo las metáforas cercanas vividas estos días.

Un poco más adelante, leerán: el croquet de la Reina y el lugar de los erizos y flamencos para apuntalar el lugar de la reina. Una genialidad para entender las instituciones materno-filiales. No tiene pierde el final: el juicio y sus paralelismos con el asambleísmo en instituciones narcisistas (Remedi, 2009).

4.2.3.2 El chivo emisario

El cambio del plan de estudios es un proceso que activa una serie de tensiones especialmente en la planta docente, pues demanda la transformación de prácticas estereotipadas y la necesidad de reconstruir las relaciones intersubjetivas e institucionales, entre las que está el ejercicio del poder. Es también un elemento de tensión en los estudiantes, tema que no se desarrollará en este texto. El chivo emisario es la figura en que se deposita el origen del conflicto. Hay chivos emisarios de distintos órdenes, pero regularmente se trata de un sector social o institucional minoritario.

En un plan de estudios en proceso de rediseño puede recaer toda suerte de sospechas, desde aquella en que el nuevo plan es evidencia de la privatización de la educación pública hasta que el nuevo currículo degrada y desvía el proceso educativo para convertirlo en botín de la tecnocracia actual. Así que el primer sospechoso es el proyecto neoliberal y los que participan en su defensa e impulso. En razón de que ese aspecto resulta inabordable en el plano de lo concreto, se

centra la desconfianza en las autoridades institucionales para luego asentarse en el grupo promotor como depositario de todos los celos y responsable de “todos los problemas”. El chivo emisario carga con las situaciones de tensión y de conflicto social (Bauleo, 1970; Ferrari, s/f en Rautenberg, 2009, p. 31).

Como consecuencia de lo anterior, el chivo emisario puede abandonar el grupo, lo que ocasiona la emergencia de la culpa en la entidad expulsora. La desmitificación de su lugar de responsable de todos los males, al ser abordado por el coordinador, ayuda a la reconstrucción de una dinámica más equilibrada.

A partir de ese momento (Cuernavaca, junio de 2009) nos reunimos y seguimos por equipos de trabajo, de diseño o ejes curriculares. El eje de indagación, el de sociedad y proyectos educativos, el de sujetos y procesos educativos, el de significación y expresión y el de teoría pedagógica, es decir, cinco equipos. Fuimos a Cuernavaca aproximadamente 30 maestros y llegamos a ser 42 o 44 en los cinco equipos, no siempre estuvieron los mismos, unos iban otros venían, el más numeroso fue el de teoría pedagógica porque llegaron como cinco maestros que estaban en contra del plan y dijeron: “¡No estamos de acuerdo, esto es una porquería!” Pero se dieron la calidad universitaria de irlo a decir, de ir a discutir y a debatir.

En los demás ejes temáticos no aceptaron el reto porque por ejemplo en el de Sociedad y proyectos educativos se trabaja la formación socio-histórico, obviamente están convocados los maestros que dan las materias de formación socio-histórica; los historiadores, los comunistas, pero no quisieron ir, su posición política era muy clara, “¡No son nuestros, no estamos de acuerdo, no tenemos nosotros esa tarea pues no la vamos apoyar y además todo lo que se haga va a estar mal, porque no estamos nosotros!” Entonces, no quisieron. Son los creadores del plan 90, que son: Atenea, Némesis, Héctor, Apolo y después digamos sus alumnos, sus seguidores, su nueva generación, quienes son: Ares, Dionisio, Deméter y Afrodita (E1ED211009, p. 35).

La figura del chivo emisario es el que está cumpliendo el rol del que lleva y trae información, el que genera alianzas (sean positivas o negativas), suele actuar entonces como portavoz y dinamizante del grupo:

En este encuadre tóxico la tarea básica es ignorada, el modelo de gestión predominante es casero hacia los vínculos afectivos, los sentimientos desplazan la tarea central, los conflictos no suelen resolverse ni elaborarse, se desvalorizan los canales formales de comunicación, para dejar lugar a que los grupos, las camarillas y sus líderes controlen la comunicación institucional (E1C280610, p.13).

Como lo cita el párrafo anterior Zeus identifica que la figura del chivo emisario se encuentra en ambas conformaciones grupales.

4.2.3.3 El chivo expiatorio

El chivo expiatorio, por su parte, es el que está asumiendo el rol asignado por el grupo de ser el depositario de todo aspecto negativo. Es el que carga con la culpa colectiva, sin ser materialmente culpable.

Reflexionábamos sobre los conflictos no para buscar chivos expiatorios que no comparten nuestros intereses sino para pensar sus posicionamientos y el de cada uno de usted de una cultura institucional que es hegemónica y que parece una cuestión de familia. Cultura institucional es reflexionar profundamente para poder descentrarse y centrarse en la tarea básica (E1C509020606, p. 10).

Ambos roles, el de chivo emisario y el de chivo expiatorio, son complementarios en los grupos; ya que esencialmente es desplazada sobre el expiatorio la culpa de los fallos ocasionados por la actuación no adecuada del emisario²¹.

²¹ Información consultada el día 2 de marzo del 2011 en la siguiente página de internet: <http://millenio.wordpress.com/2007/04/07/diferencias-entre-chivo-emisario-y-chivo-expiatorio/>.

4.2.3.4 El portavoz

Este rol se caracteriza por enunciar, desde un lugar individual, una situación compartida. El portavoz es aquel integrante del grupo capaz de detectar, a nivel del inconsciente, lo que está sucediendo en el colectivo; identificarlo es de suma importancia porque da cuenta de posiciones que incluyen a un número amplio de miembros del grupo.

En rigor no se puede hablar de un solo portavoz, ya que éste es un rol que encarnan distintos integrantes del grupo en momentos diferentes; se caracteriza por denunciar el conflicto latente de la situación grupal durante la tarea, en el que subyacen fantasías, ansiedades, necesidades y demandas grupales, que al ser explicitadas movilizan lo latente, lo oculto, el secreto.

Cuando se expresa la resistencia del grupo podemos hablar de portavoces de resistencia, lo cual queda muy claro en el rol que juega Némesis:

Asimismo, podemos encontrar falsos portavoces, es decir, aquellos integrantes que conscientemente se erigen en los depositarios de la voz grupal, cuando lo que portan son sus propios intereses. Una identificación equívoca puede sesgar la orientación del contenido de la tarea y desencadenar una serie de actividades erráticas, en tanto que su puesta en marcha no termina por satisfacer las demandas latentes.

Ubicado el tema de los portavoces en el plano conceptual, pasemos a mirar qué ocurre con ellos durante la construcción de consensos para la implantación de un currículo académico rediseñado.

Las distintas etapas de reconfiguración de un plan de estudios convocan a diferentes tareas, en las que se precisan las orientaciones generales y específicas del proyecto. Los portavoces juegan, durante éstas, un papel de primera importancia en cuanto a que develan lo otro grupal ausente. La intermitencia en la

participación (sujetos que se incorporan y desincorporan cíclicamente) manifiesta una tensión entre el compromiso, la obligación, el encargo y el propio deseo, que desde la demanda del otro/lo otro se dinamiza.

4.2.3.5 El saboteador

En procesos grupales, como el que nos ocupa aquí, encontramos la figura del saboteador; se trata de un líder que a través de hechos intergrupales o extragrupalmente se encarga de impedir que el grupo funcione como debería y procede por repetición para evitar la creatividad. “El saboteador es quien actúa la resistencia a la tarea y a los cambios que pueda acarrear. Puede decirse que es el ‘líder de la antitarea’” (Müller, 2007, p.114). La actuación del saboteador se explica al desencadenarse las ansiedades frente al cambio y a la amenaza de pérdida. En este caso se trata de una actitud de defensa. Los saboteadores son capaces de movilizar grupos a través de discursos provocadores.

También hay ‘líderes de contenido negativos’, cuyas intervenciones se encaminan a la destrucción y descalificación. Desde su propio lugar defensivo alertan a la comunidad académica (estudiantes y docentes) en contra del cambio curricular a través de discursos y acciones desplegadas subrepticamente, produciendo una oposición acrítica que desde la supuesta salvaguardia de ‘lo ganado’ devienen en conservadores. En estos procesos de resistencia aparece también el uso de consignas, que politizan la actividad e impiden el consenso. A continuación lo muestro:

El proceso de rediseño es autoritario, tan sólo si hablamos de una comisión de rediseño o diseño ¿no? que a veces aparece con ese nombre. ¿Quién la comisionó? El currículum es una construcción social, política, no existieron los mecanismos ni los espacios, más allá de las llamadas, repito, a la gente que estuviera interesada, bueno porque si puede ir la gente interesada es necesario que no tuviera nada y al momento se comienza a socializar, digamos a negociar en el buen término. A consensuar, a socializar y a generar consenso, a construir un

consenso en torno a la propuesta, cosa que no se hizo. Entonces “como nuestro trabajo es sagrado pues el producto también es sagrado e indiscutible”; fue un proceso autoritario, cuando salió la propuesta del plan dijeron éste es y no va para atrás. Claro, que la realidad nos mostró que no es así o sea que sí puede ser autoritario. La rectora dijo “no me importa todo lo que ustedes digan y va. Si ustedes llegan con programa de estudios, no va a pasar”. Entonces tienes que ir tejiendo, ir construyendo el consenso, socializar los productos. El asunto fue vertical, muy autoritario. Fue muy claro para mí cuando nos dieron el plan este [...] bueno la propuesta de plan en un documento de PDF que no lo podíamos modificar. Era un documento acabado (E3GR131109, p.25).

4.3 La dinámica institucional

La dinámica de la Universidad Pedagógica Nacional como organización en el marco de un espacio social y simbólico tiene su mayor presencia en el campo de poder que representa, que se conforma como un campo de fuerza entre los distintos tipos de capital, como lo expresa Bourdieu:

Entre los agentes que están suficientemente provistos de los diferentes tipos de capital para poder estar en la disposición de dominar el campo correspondiente y en cuyas dinámicas se identifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital. Es decir cuando están amenazados los equilibrios establecidos en el seno del campo de las instancias específicamente encargadas de la reproducción del campo de poder (Bourdieu, 1997, p.50).

De acuerdo con la cita anterior encuentro que los espacios de lucha por el poder al interior de la Licenciatura en Pedagogía se encuentran muy arraigados y tienen que ver con tradiciones y reconocimiento académico. Venus lo señala a continuación;

Un proceso institucional que tiene una oposición de grupo a quien actualmente controla el programa de la Licenciatura y ante eso amenazan con cerrar la

Universidad, la rectora se asusta. Hay un proceso constante de negación del proceso; primero niegan que hubo legitimidad, que nosotros no somos nadie para estar en un diseño curricular, después dicen que está mal hecho, porque no sabemos nada, es decir no nos eligió nadie por representación popular, entonces somos espurios, no tenemos título de curriculistas, entonces no sabemos nada y es un plan que se siguió con los métodos, es decir, las propuestas de la institución pues entonces somos proautoridades, y que le debemos algo a la autoridad y se lo estamos pagando”; esas son palabras de ellos. Eso les contaron a los estudiantes, nos lo comentaron. Los estudiantes así son, te lo dicen claramente: “A mí me dijeron que ustedes le debían a las autoridades y que eran sus trabajadores”.

Entonces el diseño curricular está fracturado por un proceso político de 11 personas, 11, 15, si quieres 20, que tiene prácticamente como el dominio del plan de estudios y que lo han tenido desde hace muchos años, que ocupan espacios de decisión de poder como son la asignación de grupos, de los exámenes extraordinarios, los horarios para impartir las clases, ¡Eso es muy importante! Entonces, bueno, yo creo que les representa perder el poder, el control de decisión.

Por otra parte también yo lo entiendo, porque algunas de estas personas son maestros que crearon el plan 1990 y bueno, pues se sienten atacados en su intimidad, en su origen, en su pro-creación quizá. Creo que podría muy bien haberse planteado un debate de un año, que ya vamos a cumplir un año (en junio del 2009), tiempo suficiente para escuchar propuestas. Yo creo que esta fractura creada por el grupo en el poder, son el grupo de las prácticas instituidas y nosotros les representábamos una fuerza que podría quitarlos. Una fuerza instituyente que está luchando por establecer cosas diferentes, entonces éramos enemigos y no te querían ni hablar. Bueno, ya tenías que cuidar la vida y el coche (sarcásticamente), porque hablaban de tus hijos, de tu historia personal, de tu familia, bueno, fue una cosa espantosa, de muy bajo nivel, para ser universitarios eso fue de muy mal nivel. Yo creo que son cosas que no valen la pena, porque total, la que va a decidir es la rectora que es la autoridad, así como decidieron que saliera en piloto y que mejor nada más un grupo, porque les dio miedo. Es un desgaste absurdo.

Un programa no lo evalúas, si no haces seguimiento de egresados y no demuestras con datos lo bien o lo mal que está tu programa y no lo mejoras. Eres responsable de un cambio. Tú mismo estás provocando que esto cambie, si no quisieras un nuevo plan de estudios reformulas el existente, lo evalúas, lo replanteas, lo reformas y no hubiera habido el problema, no hubiera habido esa necesidad, pero no lo hicieron (E1ED211009, pp. 28-29).

Cada institución genera su propia cultura centrada en tradiciones de docentes, alumnos, padres de familia, personal administrativo, esta cultura marcará la dinámica que se dé. Zeus, en su carácter de coordinador general del equipo de diseño, entendió bien su rol, por lo tanto se convirtió en un agente político que aprendió a negociar con la Rectoría, la Secretaria Académica, el grupo de diseño, el grupo de resistencia y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía:

Cultura institucional es una reflexionar profunda para poder descentrarse y centrarse en la tarea básica que es el eje principal del rediseño (E1C280610, p. 7).

Zeus construye la analogía de la Universidad Pedagógica Nacional como una gran familia en la que la dinámica está marcada por lazos fraternales:

Estamos ante una institución materna filial. En estos lugares los conflictos son generacionales, los hermanos mayores contra los menores. El deseo de reconocimiento de los padres porque afuera los hijos no la tienen, esto es la ausencia de proyectos personales fuera del núcleo familiar. Permanecen las relaciones familiares entre hermanos de competencia, de celos-rivalidad. Como sucede con los grupos que se forman al interior del proceso de rediseño curricular, bajo esta panorámica expresaba la Rectora: “¡Qué carajos pasa acá estamos ante una institución materno filial! (E1C280610, p. 13).

El estrés docente de la planta académica de la Licenciatura en Pedagogía también es percibido por Zeus:

No es un virus; es la enfermedad de los vínculos de trabajo de las instituciones que afectan a cuerpos y psiques; encontramos otros síntomas en los maestros tales como la presión arterial, males estomacales, problemas de piel o las fugas del informe de trabajo, llegan tarde se van temprano. Quizá por sentirse amenazados tanto en sus espacios como en su remuneración económica ante la expectativa e incertidumbre sobre su desempeño laboral y sus horas de trabajo dentro de la institución (E1C280610, p.11).

Para los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, la simple idea de un cambio curricular genera una serie de incertidumbres, las dudas que suelen asaltarles son: ¿cuál será su perfil de egreso?, ¿cuál su campo laboral? Ante ello Zeus detalla tal dinámica en su relación con los estudiantes.

Los alumnos estaban angustiados por la expectativa de no lograr insertarse en el mercado laboral y se sentían asediados por el espectro de la exclusión, imaginan que si en la institución nada cambia ellos tendrán un ingreso al campo laboral asegurado (E1C280610, p. 8).

Los diseños (estructuración de los contenidos curriculares según ideas y principios) tienen un carácter tentativo para ser experimentados en la práctica, no pueden ser previsiones ajustadas de los procesos y productos de la enseñanza y del aprendizaje. Cualquier plan puesto en la práctica en situaciones distintas, aplicado por agentes diferentes, daría lugar a efectos en alguna medida singular. Bajo esta perspectiva presento el significado de Plutón, quien participa como agente activo en el proceso de rediseño:

Para mí un plan de estudios, un diseño curricular es un proyecto de formación del pedagogo, pero éste no se explica en sí mismo de manera aislada; es una respuesta a un conjunto de necesidades sociales que le dan sentido, pero éstas derivan de problemas sociales bien identificados (E2GR121209, p. 25).

Cualquier diseño, sea el que produce la administración educativa, los que se divulgan a través de los materiales o los programas para los docentes son transformados y recreados en el curso de su implantación.

El diseño incorporará la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos estudiantes, apoyado en principios interpretables, abiertos. Si el currículum real (llamado también en la acción) no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencia para los alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuentan con tales prácticas que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica, y ésta no es algo abstracto, sino que tiene actores determinados y se desenvuelve en situaciones concretas.

Para Plutón la organización del proceso se basa en la apertura, la tolerancia y el respeto hacia las distintas posturas de la comunidad académica “upeniana”:

Apertura: nosotros hemos querido abrirnos a todo mundo, escuchar las diferentes voces, a mí me parece que hemos buscado siempre eso (el nosotros se refiere a la comisión de rediseño del plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Pedagogía). Tolerancia y respeto: “a mí me parece que de repente ha habido compañeros con el mismo punto de vista, pero que al estar tratando de dialogar con ellos también son diferentes, que a veces no nos podemos escuchar, necesitamos tal vez buscar más escucharnos y ver cómo nos entendemos; yo muchas veces he dicho que tenemos que llegar a algún punto de acuerdo con los intereses. Los actores debemos ponernos de acuerdo y buscar cómo proseguimos con la formación de profesionistas de esta institución (E2ED231009, pp. 25-26).

También menciona que la comunicación y la red de intercambio se da a nivel de pasillos ya que la participación es nula o muy poca de acuerdo con el número de profesores que conforman el área académica que es de aproximadamente 157:

Somos los del pasillo, los que hemos estado interesados, los que estamos preocupados; somos los que nos encontramos aquí en los pasillos, los que andamos siempre corriendo para resolver la situación que el trabajo nos demande. Proseguimos con este trabajo para desarrollar una nueva opción de formación profesional en la institución (E2ED231009, p.26).

Por otra parte para Némesis, a quien identifico como la lideresa del grupo de resistencia, el proceso está plagado de irregularidades que muestran a la autoridad del área académica responsable de la licenciatura como impositiva, unilateral y cerrada a cualquier tipo de diálogo.

Los trabajos inician mediante la conformación de profesores. Esto es muy importante; fueron voluntarios que se les pidió que elaboraran una propuesta sobre la tercera fase.²² Nada más, nunca supimos cuándo decidieron cambiar todo, eso fue un error muy fuerte de gestión, luego esta comisión que fue de voluntarios que eran como seis o siete profesores tuvo como cometido desarrollo una propuesta para reformular la tercera fase y era apoyada por un facilitador.

Esta propuesta nunca se presentó al colegio, sin embargo, sí se discutió con expertos externos extranjeros, con profesoras que no recuerdo sus nombres (de nacionalidades chilena y argentina). Yo siempre comenté: oigan ¿y los mexicanos? Después la autoridad respondió que la reforma de la tercera fase ya se había transformado en una reforma integral. Entre aquí y allá no supimos cómo lo decidieron ni el porque de tal decisión; aquí el colegio de profesores nunca se enteró, y la propia maestra Juno, que tenía la obligación de informarnos que ya estaban cambiando todo, nunca lo hizo, por eso es nuestra irritación, porque ya cuando habían modificado todo nos dicen “ah ya lo cambiamos todo”. Esto no se presentó al colegio y la propuesta se modificó a partir de las opiniones de los expertos, hasta hoy no sabemos cuál fue el dictamen de ellos. Tampoco conocimos la propuesta, después se presentó a las autoridades y se afinaron con las opiniones del facilitador Zeus y de los expertos, continúa sin presentarse al colegio. Se diseña un mapa curricular y se invita a algunos profesores del colegio a elaborar

²² Se refiere el diagnóstico de los campos de formación profesional que se ofertan en la licenciatura en el séptimo y octavo semestre.

programas, no se presenta al colegio, y luego se distribuyen copias a los cuerpos académicos, en marzo de 2009, en una junta aquí fue la primera presentación y nos la enseñaron así, con la intención de imponerla en marzo de 2009, por eso tú entenderás nuestra irritación (E1GR031109, pp.12-13).

Puede apreciarse en la narración de Némesis que el proceso de rediseño curricular responde a cuestiones de carácter político administrativo, en las que el malestar docente se presenta al sentirse excluidos, lo cual es reforzado por Atenea:

Hay una serie de malos entendidos. Falta información, hay temor de los maestros a abrirse, a discutir, a pensar que unos no quieren que se hagan cambios, yo creo que no es cierto, yo creo que en general los maestros que nos hemos involucrado en un segundo momento es porque de primera instancia ni siquiera nos lo permitieron. Considero que hay mucho miedo porque uno tiene una historia en la universidad, una posición política, una posición académica y una forma de ser y a veces la gente confunde las cosas, yo creo que aquí lo importante es pensar; ¿cómo le hacemos para beneficiar la formación profesional?, ¿cómo la fortalecemos desde la autoridad, desde un grupo de maestros, desde otro?, ¿cómo le hacemos? Y es una tarea para discutir, no que tú me la definas, yo creo que aquí todos tenemos algo que decir, si tú tienes dos años en la universidad y yo 30 de todos modos hay algo que se puede decir, tú lo ves desde otro lugar con otra experiencia, con otros ojos, pero también uno con X años; yo en la universidad llevo 22-23 años pero otros tienen 30, desde ahí que estás viendo y algo tendrás que decir y que plantear ¿cómo le hacemos para construir algo mejor entre todos?, no entre dos ni tres personas únicamente (E2GR101209, pp. 17-18).

Continúa con su narración aludiendo al rol del equipo de diseño:

Los profesores que organizan el proceso de rediseño curricular son gente que a lo mejor tiene conocimientos de currículum pero con poca experiencia en diseño curricular y en los procesos de cambio uno va a enfrentar las resistencias, desde luego que sí, pero cómo trabajar con eso, vas a enfrenta diferencias de puntos de vista y lo que quieras pero cómo trabajar con eso política y académicamente, de tal forma que hagas viable una reforma, no que agudices las contradicciones

institucionales: ¿cómo las resuelves? ¿Con qué visión lo haces? Yo creo que en un primer momento se creyó que cerrando el proceso y entre menos gente conociera más fácil era darle coherencia a un documento y que las personas simplemente se sumaran ¿no? Aquí tenemos gente que pensamos y que tenemos diferentes posiciones, visiones, de cómo trabajamos con eso; no cómo lo anulamos o lo negamos, sino cómo se trabaja con eso (E2GR101209, p.18).

Si las opciones de política curricular y la intervención de la administración sobre los contenidos de la escolaridad son reguladoras de la práctica, podemos decir que la diseñan. Todas las decisiones que condicionan la forma en que la cultura curricular se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo componen el diseño en este ámbito: la ordenación del sistema escolar a través de la regulación de los currículos, la interdependencia entre ciclos y niveles.

El que desde la política educativa y la administración, como instrumentos de la misma, se intervenga en el diseño general del currículum es una necesidad derivada de la importancia de ordenar la cultura de la escuela a lo largo de un periodo prolongado de escolarización, a través de distribuir el contenido y ensalzar sus tramos. Nuevamente hago énfasis en los significados que para los docentes representa la dinámica institucional.

Némesis plantea que las causas institucionales pueden ser una barrera para el proceso de rediseño:

La dinámica institucional tiene varios planos. Desde el plano de la Rectoría y la Secretaría Académica la facilitaron, desde el plano de la coordinación del Área Académica número cinco ha sido obstaculizada o al menos no ha sido impulsada (E1GR031109, pp. 23-24).

Para Plutón la dinámica institucional que han generado las autoridades ha sido óptima y pertinente, lo cual da la impresión de que lo que se moviliza son una

serie de intereses de los grupos en pugna. Hace hincapié en que se han generado las facilidades para poder llegar a un buen término en el proceso de rediseño:

Las autoridades (Rectoría, Secretaría Académica y la Comisión de Rediseño) han estado al tanto y con la mejor disposición de escuchar las diferentes posturas de los actores involucrados. La institución también ha estado muy interesada, por ejemplo en la reunión de Cuernavaca, en la que diferentes posturas se presentaron, siempre hubo de parte de las autoridades una disposición al diálogo, al encuentro y al acuerdo; recuerdo sesiones que terminaron muy tarde, en las que las autoridades buscaron tener escucha para quien tuviera que decir algo al respecto del nuevo plan de estudios. Ha existido la intención, de hecho extendimos el tiempo de diseño de la nueva propuesta con el fin de escucharnos mutuamente, también hay un foro electrónico vía medios, entonces me parece que tanto las autoridades como el mismo grupo de rediseño del plan de estudio hemos buscado cómo escucharnos todos los actores de la institución (E2ED231009, p.16).

Menciona que como parte integral de la comisión de rediseño no alcanza a ver inhibiciones en el proceso por parte de la dinámica institucional. Sin embargo, el factor humano es clave para entender dicha dinámica.

Por su parte Atenea narra el proceso desde la siguiente perspectiva:

Después varios profesores del colegio hicieron observaciones a la propuesta, cuando ya se presentó, creo que un día antes de salir de vacaciones de semana santa, pero no fueron recogidas por la comisión. Eso fue en mayo de 2009. Varios profesores se incorporan a los trabajos de diseño después y hacen observaciones al mapa, a los fundamentos, al perfil de egreso y no son consideradas por la comisión. Después, en mayo de 2009, los Consejos de Área y de Licenciatura solicitaron una reunión con la comisión por oficio y la comisión no se presentó en el auditorio "D". Entonces los miembros de estos dos consejos solicitaron una reunión con la Rectoría y se acuerda un encuentro; en esta reunión en Cuernavaca se analizaron y discutieron por primera vez, fíjate, por primera vez se discutieron con algunos miembros del Colegio de profesores y además estaba la Rectoría, la Secretaría Académica, la Comisión, los representantes" (E2GR101209, p. 28).

Continúa con su narración al realizar un recuento histórico del proceso de rediseño y las reuniones entre los profesores que no están de acuerdo con la propuesta de plan de estudios con la comisión de diseño, el responsable del Área Académica, la Secretaría Académica de la Universidad y Rectoría.

Por primera vez se discuten los fundamentos, el perfil y los ejes curriculares, fíjate, después de un año se nos permite discutir, el 6 de junio de 2009. Después en esa misma reunión se argumentó y se reconoce la necesidad de complementar la fundamentación, el perfil, los ejes y el mapa curricular, el 6 de junio de 2009. Se acuerda también la posibilidad de fortalecer la formación pedagógica; después supimos que los asesores externos también habían dicho eso: que no estaba muy fortalecido el eje pedagógico. (E2GR101209, p. 29)

Ares especifica que los profesores en la Pedagógica suelen ser apáticos, por lo tanto aceptan lo que las autoridades señalen, más el grupo de resistencia del cual forma parte, por ser de los profesores fundadores, presenta una actividad constante en la dinámica institucional sobre todo con una perspectiva crítica del entorno.

La dinámica que se dan en una buena parte es de apatía, un buen grupo de maestros son reacios a la participación de cualquier tipo, así fue, es una apatía que tiene que ver con esa falta de compromiso que yo te decía. El grupo que lideró la propuesta de diseño es poco dado a la crítica, a la participación, a la construcción colegiada, colaborativa, a la búsqueda de consensos. La dinámica fue por ese lado vertical y autoritaria, alimentada por la coordinadora del área, yo creo que ella fue poco hábil, es decir; no sé si poco hábil o tenía poca claridad de lo que implicaba una coordinación académica, de un área académica, ya que una parte importante del trabajo de la coordinación no es únicamente académica sino es política. Considero que no ha cumplido ninguna de las dos. Por otro lado hubo una actitud y dinámica de rechazo, de resistencia. Sí, focalizada en algunos sujetos, pero que son personas que sí te representan o sea que tienen una trayectoria en la Universidad y que ciertamente han tenido un compromiso con ésta. Por momentos las autoridades (Rectoría y Secretaría Académica) tuvieron mayor claridad, creo yo, en el asunto

político pues trataron de ir mediando, buscaron establecer acuerdos, mas por parte de la Coordinación del Área no hubo apertura y aun hoy no existe, siguen siendo muy cuadrados, muy así de que voy derecho y no me quitan (E3GR131109, pp. 17-18).

Atenea reflexiona acerca de este proceso de rediseño y lo compara con el experimentado a finales de la década de los setenta en la primera reforma al plan de estudios en la formación de pedagogos, entonces la convocatoria fue abierta y la suma del mayor número de profesores garantizó el éxito del diseño y la implantación de plan de estudios 1990.

Para que tú garantices procesos de formación adecuados, al convocar a un diseño de un plan de estudios tienes que involucrar al mayor número de personas, si lo hace un pequeño grupo de docentes y después va sumando gente creyendo que esta primera idea es la ideal y desde ahí el que se sume está bien, ya hay un problema serio, yo creo que tendría que haber sido como el diseño del plan 1990. Hubo como cinco intentos de cambiar el plan 1979 antes de llegar al producto final del plan 90, todos fracasaron, mas en 1989 apareció la visión de José Ángel Pescador, en ese tiempo rector de la Universidad, de hacer una convocatoria amplia a toda la comunidad para que participara y desde ahí empezáramos a reconstruir, elaborar y diseñar; se incorporó todo mundo, no hubo alguien que le dijeran tú no puedes y ése fue un avance significativo gracias a lo que se logró con esa evaluación, que no solamente fue de los programas sino fue institucional, se pudieron hacer cambios, entre ellos la modificación de los planes de estudio y fue un proceso relativamente corto que duró de enero a mayo de 1989 (E2GR101209, pp. 18-19).

Atenea continúa con su narración en el proceso de diseño del plan 1990 y de las negociaciones al interior del colegio de la licenciatura, hechos que no se dieron en esta nueva propuesta.

Después se formalizó y en el mismo año de 1990, cuando se inició el semestre (no me acuerdo si en ese tiempo era como septiembre) había una discusión y cada cosa que se avanzaba se socializaba a todos y se mandaba a las academias y ellos

enviaban los comentarios y se rediscutía, iba y regresaba, evidentemente fue un plan de estudios en el que participamos al final muy pocos porque es un trabajo muy fuerte muy desgastante si quieres en términos de demandas de tiempo, discusión y argumentos, o sea argumenta públicamente en colectivo qué elementos debe de contener y por qué, cuál es el desarrollo de la teoría pedagógica, cuál es el sentido de esta universidad y hacia dónde va, cuál es el perfil y por qué hacia ese lugar; también hay que ver cuál es la demanda de la institución, cuáles son las demandas de profesiones para formalizar un plan de estudios, y cómo adecuar todo a las posibilidades y al poco tiempo que se tenía. Si queríamos cambiar ese plan de estudios, pues a lo mejor empezábamos una reunión en la mañana y la terminábamos en la noche, a lo mejor al otro día teníamos que entregar el documento, venir y discutirlo con todo mundo (E2GR101209, p. 20).

Después de relatar la experiencia de diseño en el plan 1990, en la que fue partícipe, concluye con el proceso actual, insiste en la nula convocatoria y participación del grueso del colegio de profesores de la Licenciatura en Pedagogía

El intento de plan de estudios en la actualidad (2009-2010) ha ido frenándose porque la forma en que se llevó a cabo no incluyó a la gente, no fue una convocatoria amplia sino fue una pequeña comisión que era más amplia primero de docencia luego se quiebra a una comisión de rediseño curricular y luego van avanzando, y ellos seleccionan y definen quiénes pueden y quiénes no participar, por ejemplo qué alumnos sí y qué alumnos no, qué maestros sí y qué maestros no y cómo tiene que ser convocada y si los resultados no deben de ser ni siquiera conocidos por los otros hasta que ya esté el documento final. A diferencia del otro proceso de diseño, éste fue como en *petite* comité cerrado con la mejor voluntad. Puede ser que la gente que participó tenga cierta experiencia, más algunos profesores salieron de la licenciatura y entraron a trabajar a la Pedagógica sin experiencia en diseño, evaluación, nada de eso aunque dieran clases de esas materias. Otros profesores tal vez poseían otro tipo de experiencias, pero no en el análisis contextual de la dinámicas de la Universidad Pedagógica Nacional; la UPN tiene una dinámica para hacer cambios relacionados con el análisis y la discusión pública y demás, entonces ahí quizá hubo mucha inseguridad de querer hacer un análisis, una discusión pública de querer argumentar ¿qué es la pedagogía?,

¿desde dónde se da esto?, ¿cuáles son las necesidades de la formación?, ¿estos nuevos campos son realmente innovadores o son cosas que ya estaban trabajadas? Es importante cómo retomas la experiencia de la planta docente, porque hacer un nuevo plan implica tomar en cuenta quién va a operar el plan de estudios, en qué condiciones se va a operar para hacerlo viable, un proyecto curricular no lo haces en tu cabeza al margen de las condiciones sociales, contextuales, y de todos los elementos que están involucrados en ello (E2GR101209, p. 20).

4.4 Posición del docente con respecto al plan de estudios, versión 2009-2010

En cuanto a la posición del plan de estudios en su versión 2009-2010, se presentan posturas diametralmente opuestas ya que para el equipo de diseño es un producto terminado, mientras que para el grupo de resistencia aún no existe dicho producto. Por lo consiguiente la negación del proceso es evidente. A continuación muestro el testimonio de los actores de la investigación:

Tal y como lo señala Zeus el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía es una tarea compleja, de constante construcción y reconstrucción:

El currículum explícito es un constructo a un proceso dinámico de permanente reestructuración; si leen el imaginario de los actores institucionales alumnos, profesores, etc. Aparece como construcción terminada en la realidad; son procesos de concreción y su desarrollo en un currículum presentado, reflexionado, reestructurado y las condiciones prácticas son partes de un proceso complejo, el currículum es una realidad de los actores que lo habitan y efectúan en un trabajo cotidiano de construcción y reconstrucción (E1C280610, p. 7).

En su rol de líder y responsable de la reestructuración curricular señala que el plan de estudios es un trabajo acabado, susceptible a mejoras, pero terminado:

Insistir en lo que se ha construido no es un mapa curricular, metáfora que se presta a la grilla del mercadeo mexicano. Lo que se ha construido es una estructura curricular que se sostiene en fundamentos, perfiles, fases y líneas; y que no se presta a prácticas de regateo, se debate como parte de un proceso y no como territorio de un mapa (E1C280610, p. 5).

Hermes identifica 3 posiciones en el equipo de rediseño las cuales son: la idealización, la reflexión y el cansancio por este largo proceso. Enfatiza la necesidad de aglutinar las ideas de los profesores para de este modo dinamizar el cambio curricular.

En el Consejo del Programa Educativo identifiqué básicamente tres posiciones: La primera tiene que ver con una visión muy idealizada de que las cosas tienen que ser casi perfectas, entonces hay que hacer una serie de procesos para que sean así de perfectas. La segunda posición señala el proceso reflexivo de la propia experiencia, en donde el movimiento de la reflexión implica el escuchar a las otras comisiones, dialogar y reestructurar los productos al darnos cuenta de los errores en el rediseño. La tercera posición marca el cansancio del equipo de rediseño en cuanto al desgaste intelectual, laboral, y emocional. Mi postura es la siguiente: que se incorpore todo lo que se tenga que incorporar y avancemos. Que se conjunten todas las posiciones del Consejo académico más los profesores que trabajaron el cambio curricular. Esta es una dificultad de engranaje; en donde existe una serie de pactos, de desconfianza y creencias que dificultan el proceso, sin embargo como cuerpo de profesores no podemos permanecer estáticos, en decir es tener la idea de que hacemos algo, que tengamos la posibilidad de articulación entre las diferentes posiciones y perspectivas que nos hacen movernos a donde tengamos que ser, no sé, si tengamos que hablar de cambios, de rediseños, de actualización pero movernos básicamente. (E4EDD050210, pp. 23-24).

4.4.1 Concepciones del equipo de diseño

En general las concepciones del equipo de diseño manifiestan que la construcción del plan de estudios es una propuesta acabada y viable de aprobarse para

llevarse a cabo, puede mejorar y adaptarse de acuerdo a las percepciones de los profesores de la Literatura en Pedagogía.

Vesta insiste en la necesidad de una reestructuración del plan de estudios vigente, por lo tanto expresa lo siguiente:

A mí me parece que sí es necesario el rediseño del plan de estudios, la reestructuración del plan 1990, necesita ser actualizado en muchas cosas, ¡muchísimas!, y muestra de ello es que en el 2006 los CIEES valoraron que el plan de estudios tenía que ser actualizado (E5ED221009, p.30).

En el caso de Hermes la propuesta curricular no está terminada, por lo tanto desde una visión crítica puede mejorarse:

Mejorarse me parece que es una opción, que ha tratado de recuperar. El plan de estudios es una propuesta, es algo dinámico, no es algo acabado, y lo que más pesa es el currículum, el proceso curricular, el documento (E4ED050210, p. 29).

Minerva, por su parte, manifiesta que: “esta propuesta curricular del plan 2009 se construyó en el marco de una política institucional” (E3ED080210, p. 28).

Venus narra su posición de la siguiente forma, en que señala que el proceso ha sido accidentado:

Ha sido muy atropellado su proceso, creo que en este último año (2010) sí se pudo haber mejorado muchísimo más, es decir es una propuesta como cualquier otra, que tiene en sí misma muchas ideas, sugerencias, innovaciones, Posee el empuje, el arranque de gente que quiere cambiar, que quiere innovar, pero también creo que en este año, último que nos dimos, pudo haber sido mucho más enriquecido, que sí se perdió ese tiempo, que la mayoría de la gente no se interesó porque vio la *grillería* que había, le asusto y dijeron “No voy a formar parte de esto”. (E1ED211009, p. 40)

Alude que los equipos de trabajo, que ella coordina junto a los demás integrantes del equipo de diseño, se han organizado para continuar con el proceso:

Los compañeros que decidieron ser escuchados o ser coherentes con una propuesta trataron en la propuesta y no le han gritado a nadie, no le han amenazado a nadie de que van a cerrar la Universidad, se dedicaron a trabajar, ahí está el trabajo, ahí está la propuesta, pero creo que sí podría ser mejor en mucho. ¿En qué pudo haber sido mejorada? ¿Esa es la otra pregunta? (E1ED211009, p. 42).

A continuación narra lo que falta por hacer para que se pueda aprobar de forma clara y concisa el plan de estudios.

Básicamente se tiene que trabajar mucho más la idea del manejo de software estadístico, es decir, no sé si con un curso de estadística, pero que el pedagogo maneje software de estadística, hace falta también el idioma (lo mismo que nos dijo ANUIES en el 2006) como parte curricular o extra curricular. Eso lo pensábamos arreglar en los requisitos de titulación, además la Universidad Pedagógica da facilidades para que tomen los cursos incluso en los CELE de la UNAM porque no se alcanza a cubrir a todos. Otra cosa que creo se pudo haber mejorado son algunos de los temas transversales, también de flexibilidad curricular, no entendida en términos de dejar materias optativas por todos lados, porque toda la tercera fase es optativa, sino más bien dar la actividad para que se cursen algunas materias en otras licenciaturas, tanto de la UPN como de otras universidades, de hecho se hace, pero no lo establece el plan como requisito; hace falta concretar las condiciones de operación de la tercera fase para garantizar que efectivamente los chicos cuando estén cursando el séptimo y octavo semestre vayan a hacer sus prácticas en instituciones donde de verdad se formen, no que los pongan a hacer el café y archivar cosas como ahora hacen con los de servicio social. Esas son las cosas que creo que hacen falta (E1ED211009, p. 43).

El relato continúa de acuerdo con las expectativas que tiene Venus de la autorización del plan de estudios. Enfatiza que Rectoría en su carácter de mediadora les pone fechas límites, pero a su vez al grupo contrario les da más prerrogativas. Hay un dejo de desánimo en la voz de Venus:

El 12 de febrero (2010) nos recibe la rectora y dice “entregan en abril” y luego un mes después los recibe a ellos y les dice hagan otro plan para el 2011, pues ¡yo ya no les creo nada! Y no sé qué vaya a pasar. También he querido apartarme de esto porque es algo a lo que le he dedicado mucho tiempo y creo que hace falta seriedad institucional y yo ante eso ¡no puedo hacer nada! ¡No puedo seguir creyendo y creyendo que algo es serio cuando la rectora no lo demuestra! Ahora sí que quién sabe qué pasará, ¡ya no depende de nosotros! Han mostrado que pueden hacer cualquier cosa y que les asusta muchas otras y que efectivamente ¡no hay un principio de respeto, ni de los acuerdo, pues te dicen una cosa y luego otra! Yo lo veo muy incierto, aunque nuestros compañeros de los equipos están en lo dicho. ¡Se va ha entregar en este mes! (E1ED211009, p. 43).

Alude a que el plan de estudios es una propuesta que tiene que normarse desde los parámetros propios de la gestión y administración escolar en la UPN.

Es una propuesta, el plan de estudios tampoco se escribe con ¡todo lo que va a suceder! ¡No!, hay otros momentos que ya no le corresponden al plan de estudios, por ejemplo, el reglamento de titulación. Esto se va construyendo, el propio diseño de los cuadernillos o fascículos, que son lecturas muy mínimas, muy básicas, que queremos producir con comentarios del grupo de maestros que están haciendo los diseños, tampoco está, pero pues bueno esos se hacen en la marcha; pero creo que hay las condiciones para la entrega de abril, pero no sé si lo vayan a recibir o no (E1ED211009, p. 43).

Tal como lo señala Venus la propuesta del plan de estudios se diseñó bajo un modelo curricular de competencias, a continuación narra dicho proceso:

El plan de estudios se encuentra diseñada bajo el modelo de competencias, el equipo que realizó el diagnóstico del plan 1990 analizó más de veinte perfiles de egreso de diferentes universidades en México e Iberoamérica y se determinó que efectivamente los egresados de la UPN debían ser competentes en el campo profesional, por ello el perfil se desagregó en habilidades, conocimientos actitudes (E1ED211009, p. 44).

Continuó con el motivo que generó la elección del modelo por competencias:

La preferencia en el diseño por competencias por parte de los diseñadores se basa en el origen de su formación profesional, sus biografías, sus historias académicas, y su afiliación ideológica-política; éstas son evidentes en los argumentos que alguno de ellos manifiestan en los documentos académicos con los que participaron en los foros virtuales de la última etapa de discusión, la cual concluyó en el mes de enero de 2010 (E1ED211009, p. 44).

Plazola manifiesta que el plan de estudios 2009 relaciona la noción teórica de la pedagogía con las necesidades actuales del mercado laboral, por ello la propuesta es acorde y viable.

En los diseñadores del plan 2009 hay un reconocimiento de los retos de la pedagogía en el siglo XXI y ponen atención a la transición pedagógica que obliga a la reconfiguración de la profesión pedagógica. Intentan atender un reclamo de la desigual sociedad mexicana, vincular el sistema educativo nacional con el sistema social, la salud, la reclusión, los recursos humanos, los medios de comunicación y nuevas tecnologías en entornos académicos, interculturales, familiares, y profesionales de la educación formal, informal y no formal (Plazola, 2009, pp. 71-72).

Por su parte Juno identifica que la aceptación del nuevo plan de estudios se ha pospuesto porque desmantela prácticas anquilosadas en cuanto a la organización de la Licenciatura en Pedagogía:

Me parece que el problema de la negación o de la resistencia para aceptar un nuevo plan de estudios está en que desmantela una situación corrupta, estriba y que tiene privilegios para algunos por su puesto en toda corrupción y creo que eso juega más que la propia académica, me parece que la política juega ahí fuerte (E1C280610,p. 21).

4.4.2 Concepciones del grupo de resistencia

Las concepciones que el grupo de resistencia manifiesta son de negación y de rechazo a una propuesta de plan de estudios que en nada respeta tradiciones, aglutina percepciones, e inclusive se identifica con el cuerpo de profesores de la licenciatura en cuanto a la formación el pedagogo en la UPN.

Némesis señala de manera tajante que no existe un plan de estudios:

No hay; yo digo que no hay plan de estudios 2009. Fue un documento, un intento con varios errores es un documento mal formulado, mal fundamentado. Te voy a decir por qué. Fíjate, se hizo una reunión en Cuernavaca en la que había una cantidad fuerte de ellos, tenían como el liderazgo entonces y nosotros nada más fuimos ocho y les dijimos le falta fundamentación, necesidades sociales, programas educativos, campos de intervención, un buen diseño de perfil porque son actividades y desde luego que le faltaba la parte pedagógica, si el documento hubiera estado bien hecho no se hubiera caído, no se pudo sostener (E1GR031109, p. 25).

Cuestiona la falta de posicionamiento y de conocimiento del diseño curricular de las autoridades en la Universidad Pedagógica Nacional

La Rectora hubiera dicho este plan está bien hecho, porque ustedes tienen tantas resistencias pero en realidad se fueron leyendo allí una a una y nada más tomaban nota y decían si bueno luego lo vemos, y hasta ahora no han dado una respuesta concreta (E1GR031109, p. 27).

La posición de Némesis es que sí tiene que haber un cambio de plan de estudios, mas se debe realizar un diagnóstico y una planificación que aglutine a docentes, alumnos y egresados, poner énfasis en los campos de intervención laboral: los reales, los posibles y los deseables.

Pienso que el plan de estudios 1990 (vigente) tiene que cambiar para mejorar, fíjate lo que te voy a decir porque si no mejora, está mejor el 90 yo me quedo con éste al 100%, es más ponla como una pregunta general. Del plan de estudios 90 al documento del 2009 ¿con cuál te quedas? yo te voy a asegurar que el 80 % estaríamos con el 90, pero yo sí te quiero decir que de los maestros que hemos participado en la plataforma²³, la gran mayoría, no todos, están porque cambie.

Entonces yo sí estoy de acuerdo en el cambio que se ajuste a contenidos, que se adecue más al campo profesional, que se consideren los campos de intervención reales, otros posibles y otros deseables. Los reales es donde están los estudiantes, o sea eso no lo puedes desatender porque son los lugares donde los contratan por más que a mí me gustaría que mi estudiante fuera coordinador académico, él va a llegar allí hasta que tenga suficiente experiencia. Pero mientras tiene que pasar por la coordinación o por la formación de estudiantes. Lo deseable es que sean coordinadores de proyectos educativos en la Secretaría de Desarrollo Social o en la Secretaría de Educación Pública, hay algunos estudiantes que ya egresaron hace 20 años y que han tenido una larga trayectoria. Hay una egresada que vino, que está aquí en SEMARNAT, es coordinadora de grupos de mujeres, coordinadora nacional. Pero tiene 20 años de experiencia. O sea no todos van a llegar allí ni todos van a llegar al mismo tiempo. Entonces esos son los deseables, lo que pienso es que el plan de estudios debe cambiar en función de la jerarquización de estos tres planes, los campos de intervención reales, los posibles y los deseables ese sería un buen plan de estudios (E1GR031109, pp.28-29).

Por su parte Atenea plantea que es una propuesta en vías de mejora que aglutine la mayor cantidad de profesores involucrados.

Hay que mejorar e incorporar a las diferentes gentes y visiones. Hay que aprender a tolerar la diferencia, aceptar que quizás otra gente tiene otro punto de vista y que a

²³ La plataforma fue un blog que se abrió en la página de internet: <http://upnpedagogia.wordpress.com/atencion-a-docentes/>; para la discusión de la propuesta del plan de estudios, donde los profesores podían hacer las observaciones y comentarios que consideraban pertinentes. Cabe señalar que este espacio a la fecha (marzo del 2011) ya no está en funcionamiento.

lo mejor lo que yo pensé que podía ser el plan de estudios más ideal tiene sus problemas, ¡Hay que abrirse! (E2GR101209, p. 19).

Para Ares el proceso de rediseño se dio de manera unilateral por parte del equipo de diseño, sin consenso de la base de profesores de la licenciatura. Fue un proceso completamente autoritario:

Fue un proceso autoritario, tan sólo si hablamos de una comisión de rediseño o diseño que a veces aparece con ese nombre, ¿quién las comisionó? No existió un consenso entre el colegio de profesores para elegir dicha comisión.

El currículum es una construcción social, política, no existieron los mecanismos ni los espacios, más allá de las llamadas entre grupitos de amigos, repito, a la gente que estuviera interesada, bueno porque si puede ir la gente interesada pero es necesario que no tuviera nada al momento, se comienza a socializar, digamos a negociar en el buen término. A consensuar digamos, a socializar y a generar consenso, a construir un consenso en torno a la propuesta, cosa que no se hizo. Se creó una comisión y toma la posición de que su palabra es la ley, “nuestro trabajo nos comisionó y nuestro trabajo es sagrado”. Entonces como nuestro trabajo es sagrado, pues el producto también es sagrado, entonces es indiscutible; fue un proceso autoritario, cuando salió el plan de... salió la propuesta del plan dijeron éste es y no va para atrás (E3GR131109, p.12).

Arguye que las autoridades pertinentes (Rectoría y Secretaría Académica de la UPN) avalaban la postura autoritaria, más una propuesta curricular si no tiene consenso de los profesores del colegio es rechazada:

Claro que la realidad nos mostró que no es así o sea que sí puede ser autoritario. O sea tranquilamente la rectora dijo “no me importa lo que ustedes digan y va” (E3GR131109, p. 12).

A continuación señaló que en todo diseño curricular se debe tomar en cuenta las voces de los profesores involucrados en la institución, de lo contrario carecerá de

legitimidad ante la comunidad universitaria y causa molestias ya que no se atienden las voces de los profesores, más si se busca su aprobación.

Los diseñadores curriculares tienen que asegurarnos la participación de los maestros de alguna forma, porque si no, no va a pasar. Si ustedes llegan con programa de estudios, no va a pasar. Entonces tienes que ir tejiendo, ir construyendo el consenso en torno a buscar la participación de los maestros que no sea arbitrario, que sí pudo haber sido así como se hizo, o sea los que estuvieran interesados, pero que ya cuando hubieran tenido los primeros productos, pues irlos socializando para ir generando consenso, entonces fue así muy vertical el asunto, muy autoritario. La clara muestra es cuando nos presentan la propuesta del plan de estudios en un documento en versión PDF, no podíamos ni imprimirlo, muchos menos hacer anotaciones al margen, copiar, recortar o pegar el texto para trabajarlo. ¿Cuál es la lectura que le doy a esta situación?: pues que es un documento acabado (E3GR131109, p. 13).

Apolo manifiesta que se continúa en la fase de propuesta, para ser un plan de estudios terminado aún falta mucho:

La propuesta del plan de estudios, siento que todavía tiene que trabajarse mucho; por ejemplo, la fundamentación teórica, clarificar el perfil de egreso y la estructura curricular; yo creo que es el mayor problema que tiene el plan de estudios y consecuentemente el mapa curricular (E1CLP021010, p. 32).

4.5 A manera de cierre

En la voz de los entrevistados que fueron parte del equipo de rediseño de la propuesta curricular conocida como el “plan de estudios 2009 para la Licenciatura en Pedagogía”, bajo la asesoría de un coordinador externo, el proceso fue abierto, democrático, transparente, claro y conciso; por otra parte el grupo de resistencia, conjunto de profesores que rechazan la implantación del proyecto curricular, considera que el proceso se desarrolló de manera autoritaria, velado, antidemocrático y con tendencia a favorecer una visión de formación del grupo de

rediseño en complicidad de las autoridades como Rectoría y Secretaría Académica.

Como podrá apreciarse el proceso de rediseño curricular más que un debate teórico-procedimental acerca de la construcción del plan de estudios es una pugna ideológica, política, por espacios de poder dentro de la estructura de la UPN; este motivo es en realidad el origen del conflicto.

La perspectiva del conflicto es fundamental para comprender el funcionamiento y las relaciones de poder en las organizaciones (Crozier y Friedberg en Prada, 2001, p. 43). Alude a la organización como un “universo conflictual” cuyo funcionamiento es el resultado de “choques entre racionalidades contingentes, múltiples y divergentes, de actores relativamente libres, que utilizan las fuentes de poder a su disposición.” En tanto Ball considera las escuelas como “campos de lucha, divididas por conflicto en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversos (Ball, 1989, p. 35).

En la dinámica del conflicto un elemento importante es la propia historia institucional (Prada, 2001, p.45), la negociación no suele resolver los conflictos sociales a corto plazo. La historia, como la práctica social, muestra hasta la saciedad que los acuerdos no son más que un punto de partida o elementos estratégicos nuevos, destinados a continuar los conflictos. Los conflictos habidos y más o menos resueltos llevan a un estado de secuela. Si los puntos básicos no quedan resueltos, el potencial para futuros y quizás más fuertes conflictos forman parte de la secuela.

Cada grupo desde sus diferentes perspectivas defiende sus concepciones, tradiciones y saberes en la formación del pedagogo, sin embargo éstas se encuentran determinadas por su posicionamiento, dominio y hasta seguridad en los contenidos que el docente ha trabajado a lo largo de su trayectoria en la UPN; como lo citó Rautenberg “la reestructuración curricular activó la resistencia con la

emergencia de roles de grupos que van desde el líder hasta el saboteador” (2009, p. 25); sin embargo, en la voz de los entrevistados al grupo de resistencia pertenecen profesores con la mayor antigüedad en el programa de la licenciatura, fungieron como diseñadores del plan 1990 e inclusive son fundadores de la propia UPN por lo cual su sentir es de omisión a su trayectoria, rechazo, exclusión e ignorancia en el espacio de diseño curricular.

Bajo esta dinámica resurge la figura de los porteros, quienes son los encargados de dejar pasar, inhibir y filtrar la información de acuerdo con sus intereses y necesidades, dicha estampa se representa en ambos bandos.

En la conformación de los grupos de trabajo se asignan de manera explícita e implícita roles particulares. Como fue el caso de la figura del coordinador; su importancia radica en un primer momento en definir y convencer la fundamentación teórica-metodológica para el diseño del plan de estudios, en un segundo momento la labor es más política, la tarea se basa en construir consensos que faciliten la implementación del currículum.

La figura del chivo expiatorio es importante en este proceso ya que carga con las situaciones de tensión y del conflicto producido, es relativamente fácil responsabilizar a una o dos figuras de esta situación; por lo tanto lo que identifiqué es el poco compromiso y consciencia de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía para asumirse como partícipes del proceso. El escenario que he descrito está conformado por 12 profesores, en algunos relatos aparecen nombres de otros docentes que entraron y salieron de manera inconstante. Podría decir que un total de 25 profesores más se vieron involucrados aunque en menor grado de protagonismo. Sin embargo la planta docente del Área Académica número cinco Teoría Pedagógica y Formación Docente (responsable del programa de Licenciatura en Pedagogía) es de aproximadamente 130 profesores en total, lo cual da a entender la existencia de un total desinterés, apatía e indiferencia del

proceso que se vive en el programa de la licenciatura. Estos factores pueden ser de diferente índole y no es objeto de estudio en esta investigación.

La figura del portavoz es identificable a lo largo de la narración de los entrevistados y prevalece en ambos grupos, cuya importancia es externar las opiniones, ya sea de aprobación o de inconformidad,

Por su parte el saboteador es aquel que en todo momento rechaza las propuestas de los grupos de trabajo, inhibiendo el avance de la reestructuración, bajo esta dinámica cualquier acuerdo o consenso es rechazado y con base en este esquema el cambio curricular puede tardar muchos años ya que el escenario se convierte en una situación cíclica.

Los planes de estudios pueden funcionar como símbolos, ya que son un modo de demostrar qué se sabe, lo que se está haciendo y a dónde se va, construyen una fantasía compartida de que “somos y pretendemos ser eficaces”. Por ello el controlar y sugerir qué tipo de formación se tiene que ejercer en la Licenciatura en Pedagogía es un elemento de pugna y de análisis, es un elemento de poder, de legitimación y de posicionamiento en la Universidad.

La dinámica institucional fue otro elemento de análisis por parte de los entrevistados, aquí la figura de la Rectoría y la Secretaría Académica juegan un rol fundamental. El equipo de diseño curricular al principio del proceso se sentían apoyados, acompañados por las autoridades de la UPN, quienes legitimaban la propuesta del nuevo plan de estudios, sin embargo a lo largo del tiempo al ver que la propuesta curricular no era autorizada como lo habían planificado, empiezan a surgir temores, inseguridades, enfados, inconformidades y sentimientos de abandono.

Por el contrario, el grupo de resistencia que en un principio se sentía ajeno, rechazado, no escuchado ni tomado en cuenta y con falta de presencia cuando

surgió la propuesta curricular, a partir de la reunión de Cuernavaca (que es donde se da a conocer a la comunidad de la UPN la propuesta del plan de estudios en el mes de abril del 2009) empiezan a negociación con las autoridades, lo que ocasionó que este grupo se integrara a la dinámica del proceso. Esta situación ha desembocado en un ir y venir de información que ha obstaculizado la puesta en marcha del plan.

La Rectoría y la Secretaría Académica no asumen una postura determinante ante esta situación, su posición es completamente política, negocia con ambos grupos, aceptan lo que exponen y citan a reuniones de planificación de ambas propuestas, ya sea de manera conjunta o por separado, lo cual ha sido una limitante. La reestructuración del plan de estudios en esta dinámica puede durar mucho tiempo, si es que la autoridad no llega a construir esos acuerdos en común.

Las causas institucionales suelen ser una barrera en este tipo de procesos. La gestión escolar y la autoridad pertinente de cualquier institución educativa debe de acercarse a la base de profesores, escucharlos, negociar con ellos, estar de manera cercana en las negociaciones y visualizar los avances y retrocesos de esta dinámica, el cuerpo docente debe sentir que un proyecto curricular es propio y de esta manera aceptarlo y legitimarlo, de lo contrario se sienten ajenos y excluidos, empiezan los procesos de descalificación al no sentirlo propio como sucede con el objeto de estudio de esta investigación.

Las posiciones con respecto a esta nueva versión del plan de estudios están muy fijas; el grupo que lo acepta y el grupo que lo rechaza; sin embargo ambos consideran que no es una propuesta acabada, que puede modificarse y que cada docente en la UPN tiene el libre albedrío de llevarlo a cabo como él lo considere pertinente.

La aceptación de la propuesta de rediseño curricular a la fecha de la entrega de este informe (septiembre del 2011) se encuentra muy lejana. Los grupos siguen en

conflicto y con el cambio del coordinador del Área Académica responsable de la Licenciatura en Pedagogía parece que tendrá un fin inesperado. Los foros siguen abiertos y se convoca a integrar nuevos grupos de trabajo donde distintos actores irrumpen el escenario, inclusive se ha formado una nueva comisión para el cambio curricular²⁴. Estos profesores que se integran al trabajo traen consigo nuevas ideas acerca de la formación del pedagogo, algunos otros reforzados por el grupo de resistencia apelan por la reivindicación del plan de estudios 1990, esto es realizar algunas actualizaciones y modificaciones que atiendan a las sugerencias de los CIIES; proponen realizar un nuevo diagnóstico para de esta forma dar cumplimiento.

El equipo original de rediseño se encuentra casi desmembrado motivado por el desánimo a la aprobación de la propuesta curricular, cambio de actividades o la partida por años sabáticos de los integrantes, por lo cual el impulso al plan de estudios se encuentra mermando. Inclusive existen rumores que con la propuesta 2009-2010 se diseñe y promueva una nueva Licenciatura en Educación ajena a la Licenciatura en Pedagogía.

La discusión continúa abierta y parece que la unificación de criterios para diseñar y aprobar una propuesta curricular se prolongará. Para explicar esta dinámica institucional existen diversos indicadores, en este caso la política al interior del Área Académica y del programa de la licenciatura es la principal explicación para dar cuenta de esta experiencia, donde los intereses personales que dan pauta a la conformación de grupos y el poder dentro de estos espacios son factores claves para entender este proceso.

Los recursos materiales y económicos (que fueron considerables), las horas invertidas, el trabajo académico y el aporte intelectual por parte de los profesores son factores considerables a reflexionar. Aunque el plan de estudios no sea

²⁴ Ver anexo IV donde se muestra la relatoría de los trabajos de rediseño de la nueva comisión de cambio curricular.

aprobado considero imperante retomar esta experiencia, ya que en nuestro país las instituciones educativas no pueden darse el lujo de desperdiciar recursos de todo tipo en intentos de planes de estudios. La habilidad y pericia política para manejar este tipo de situaciones son elementos clave para aglutinar, a los integrantes de un colectivo docente y de este modo aceptar participar en el diseño e implementación de un nuevo plan de estudios.

CONCLUSIONES

El recorrido de la presente investigación ha llegado a su fin. El bregar por esta experiencia me permitió reflexionar sobre algunas conclusiones que a continuación planteo y que agrupé en los siguientes temas: 1. Aspectos teóricos metodológicos de la investigación, 2. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1979, 3. Descripción y análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990, 4. Las concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía, propuesta de plan de estudios 2009-2010 y, por último 5. El reencuentro con las preguntas de investigación.

Los marcos teóricos y el diferente tamiz de lecturas considerados para esta investigación me permitieron analizar y comprender el discurso de los actores, reconocer los procesos de las concepciones referidos por ellos, así como la relación que existe entre diferentes factores que configuran su lectura hecha sobre el proceso de rediseño curricular en la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional.

El bosquejo de la formación del pedagogo en la UPN (al revisar las versiones de los planes de estudio 1979 y 1990) me permitió contextualizar el objeto de estudio y examinar el entramado normativo en el cual se ubica la propuesta del rediseño curricular, lo que se encarna en las prácticas asimiladas por el colectivo docente. Proceso que asociado a lo descrito me facultó centrar el análisis en las emisiones discursivas como instrumento ideológico en la configuración de la realidad subjetiva del docente manifestada al momento de expresar opiniones, perspectivas, críticas y expectativas realizadas y que llega a determinar el camino a seguir por parte del profesor.

El propósito que orientó la investigación consistió en dar cuenta del proceso de rediseño del plan de estudios 2009-2010 de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

1. Aspectos teóricos metodológicos de la investigación

Hay una vasta producción respecto de la formación profesional mirada desde múltiples aristas. Se refiere a la dimensión de diseño curricular, a las tendencias, modelos y perspectivas, a su historicidad y a la dimensión institucional. Es la dimensión de diseño curricular en la que se inscribe el desarrollo de este trabajo, al hablar de la ubicación de las prácticas de formación en la cultura institucional y la manera en que se concreta el proceso de formación; todo ello desde una perspectiva interpretativa.

Acceder a la investigación desde el paradigma interpretativo permitió asumir una relación distinta con la alteridad; pues en el trayecto del estudio y particularmente en la fase de la escritura, el mirar desde este lugar²⁵ el discurso de los informantes exigió un esfuerzo por entender los sentidos inmersos en el lenguaje que trastocó, al mismo tiempo, las concepciones propias y abrió un espacio de reflexión sobre la identidad personal y profesional de quien escribe.

2. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1979

La Universidad Pedagógica Nacional tiene su origen en la década de los años setenta en el siglo XX; las antiguas demandas de profesionalización por parte de los maestros se convierte en una petición política del Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE); en campaña presidencial el entonces candidato a la presidencia del Partido Revolucionario Institucional José López

²⁵ Geertz (2002) hace una distinción entre el trabajo de campo (estar ahí) y el trabajo de gabinete (estar aquí).

Portillo se compromete a crear una nueva institución para la formación profesional del magisterio.

En el proyecto académico de 1978 se especifica que las licenciaturas que se impartirán en la UPN serán: Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Psicología Educativa. Los estudiantes que podían acceder a la UPN eran egresados de bachillerato o profesores de educación preescolar, primaria o secundaria egresados de una Escuela Normal. Derivado de este proyecto en 1979 se formaliza la Licenciatura en Pedagogía a impartirse en la Unidad Ajusco, la formación de este pedagogo se fundamentaba en una carga curricular netamente sociopolítica, caracterizada por poseer una cultura general con énfasis en el análisis social de la construcción del proyecto educativo revolucionario (Plazola, 2009, p. 46). En el caso de los profesores en servicio, este pedagogo integró a labores docentes, a los equipos técnicos pedagógicos y algunos como docentes en escuelas preescolares y primarias particulares.

El campo laboral para los egresados consistía en funciones de docencia, asesoría, planificación, evaluación y diseño al servicio de la Secretaría de Educación Pública²⁶. En este proyecto se concibió al docente como facilitador del aprendizaje, bajo un modelo conductista de enseñanza, su rol era ser el encargado de estimular el interés de los estudiantes a través de la planificación de actividades.

El modelo de formación se basó en el modelo didáctico, entendido explícitamente como procedimiento científico de trabajo, que parte de la observación y reflexión de la realidad, elabora hipótesis o teorías y las contrasta con la realidad (Plazola, 2009, p. 48).

²⁶ Cabe mencionar que desde sus orígenes la Universidad Pedagógica Nacional ha nutrido con sus egresados al Sistema Educativo Nacional, como docentes de preescolar, primaria o secundaria, a diferencia de los egresados de las Escuelas Normales no les da una seguridad laboral por otorgamiento de plazas dentro de la SEP.

De acuerdo con las voces de los entrevistados se pudieron encontrar diversas maneras en que cada sujeto vivió, tradujo e interpretó el ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional y, sobre todo, participar en la formación profesional de pedagogos: el ser docente dentro de la UPN para los entrevistados es un reto, compromiso y responsabilidad en cuanto a la formación profesional e influir en un proyecto de vida, además de un aprendizaje continuo, ya que el interactuar directamente con las nuevas generaciones de profesionales de la educación provee de novedosas maneras de ver y entender la Pedagogía de nuestro país. Además de que van modificando su didáctica al entender a sus estudiantes y así cubrir sus necesidades y expectativas.

3. Descripción y análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990. A diferencia de su antecesor, el plan 1979, el perfil de egreso del plan 1990 no se inclina por la docencia, ni se define al pedagogo como un profesional de la educación; sin embargo, esta postura no coincide con los estudios de egresados.

En los últimos años se tienen datos de que quienes se desempeñan como docentes lo hacen en las escuelas de nivel básico del sector privado, pero también se encuentran en otros ámbitos no tradicionales, alejados del trabajo escolar donde desarrollan prácticas pedagógicas emergentes para las que no fueron formados (Plazola, 2009, p. 55).

En cuanto a la formación del pedagogo en el plan 1990, los entrevistados aluden a que se ve permeada por factores sociales, políticos, culturales, etcétera, que determinan una ideología, esto es, la formación se inscribe en un contexto histórico y cultural que la determina. Por consiguiente la formación del profesional responderá a factores contextuales y a demandas hechas por la sociedad.

Una influencia fundamental es la ejercida por el cuerpo docente que imparte clases a lo largo de la licenciatura; su ideología, la selección de contenidos, la

relevancia que le dan a éstos son factores clave para determinar la formación profesional. En una entrevista un profesor se refirió a que la formación en la Pedagógica se da de manera “libresca” haciendo alusión a la libertad de cátedra y al libre albedrío en cuanto a la jerarquización y elección de temáticas.

Los entrevistados insistían en que la figura del pedagogo egresado de la UPN no se limita exclusivamente a la docencia sino va más allá de esta labor, el pedagogo es un “agente reflexivo consciente, capaz y crítico del fenómeno educativo”.

Entre los contenidos de mayor importancia para los entrevistados están los que definen al pedagogo como un profesional de la educación ligado a la investigación: los cursos de Ciencia y sociedad, Investigación educativa y Epistemología y pedagogía son muestra de ellos, también figuran los contenidos teóricos de la pedagogía plasmados en las materias de: Teoría pedagógica génesis y desarrollo, Teoría pedagógica contemporánea, Didáctica general, Teoría curricular y Desarrollo y evaluación curricular. Otros contenidos relevantes son los que tienen que ver con la línea de psicología del aprendizaje: Desarrollo, aprendizaje y educación, Psicología social: grupos y aprendizajes. Por último se encuentran los contenidos de corte socio-histórico: El Estado mexicano y los proyectos educativos, Institucionalización y desarrollo económico y Educación, crisis y educación en el México actual, Historia de la educación en México y Aspectos sociales de la educación. Sin duda este inmenso bagaje de contenido define el perfil de egreso ligado a un pedagogo con tendencia a la investigación y al área sociopolítica.

En séptimo y octavo semestre, en la tercera y última fase de formación del plan de estudios, se oferta a los estudiantes la opción de campo de especialización de diversas temáticas como son: docencia, orientación educativa, comunicación educativa, currículum, proyectos educativos, entre otros.

La diversidad de intereses que llevan al estudiante a elegir una opción de campo deriva de objetos de estudio distintos, en procedimientos y formas de intervención diferentes y de perspectivas teóricas heterogéneas. A pesar de esta estructura los campos de formación no han tenido la eficacia que se esperaba en cuanto a la eficiencia terminal en la titulación.

El índice de titulación de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional es de alrededor de 8%, a pesar de que el reglamento general para la titulación de las licenciaturas de la UPN ofrece diversas alternativas para favorecer la titulación de sus egresados, con base en siete opciones las cuales son: la elaboración de tesis, tesina (la cual puede adoptar las siguientes modalidades; recuperación de experiencia profesional, historia de vida, testimonio, ensayo e informe académico); proyecto de innovación docente (el cual tiene las modalidades de: proyecto de intervención pedagógica, proyecto pedagógico de acción docente y proyecto de gestión escolar), propuesta pedagógica, proyecto de desarrollo educativo, monografía y sistematización de intervención profesional.²⁷

La organización del plan de estudios da aforo a una estructura curricular flexible, se caracteriza por tener contenidos separados con correlación y continuidad; esto hace que la estructura del currículum sea en forma de espiral, donde la estructura del plan de estudios da cabida a que los conceptos mismos se vayan desarrollando y retomando a lo largo de las tres fases. Además se establece que es flexible puesto que no contiene materias seriadas, a excepción de dos (Estadística descriptiva en educación y Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación e Investigación educativa I con Investigación educativa II).

²⁷ Datos obtenidos de la página de internet <http://upnpedagogia.wordpress.com/6-2/>. Fecha de consulta: 15 de marzo del 2011

En el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN podemos encontrar que los principios de criterio organizacional se basan en el precepto de organización por materia y una fusión con el medio ambiente, es decir, el programa organiza sus contenidos por materia.

En lo que respecta a la selección de los contenidos se puede predecir que responden a una serie de intereses personales de quienes se encargaron del diseño del plan de estudios, la selección del contenido en cada una de las áreas de conocimiento que pertenecen a cada una de las tres fases en las que se divide el programa tienen como fin formar a un sujeto reflexivo que asimile los factores que merman el proceso educativo.

4. Las concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía, propuesta de plan de estudios 2009-2010

Parece difícil sintetizar en unas cuantas líneas la riqueza de procesos que los protagonistas relataron a lo largo de cientos de páginas de transcripción de las entrevistas. Sin embargo, lo más destacable es la identificación de dos posturas encontradas, dos grupalidades con tendencias e ideologías contrarias acerca del rediseño, desarrollo y aprobación de un proyecto de plan de estudios, que ocasionaron situaciones de conflicto que fueron expuestas en el capítulo cuarto de la tesis.

La propuesta de rediseño surge a partir de la evaluación efectuada al plan 1990 en mayo del 2006, la CIEES recomendó reestructurar el perfil de egreso y la relación con el mercado laboral, además de formalizar espacios curriculares para la acreditación de la comprensión de textos en una lengua extranjera (inglés o francés). A partir de estas sugerencias Rectoría y Secretaría Académica realizaron una convocatoria abierta al colegio de profesores de la Licenciatura en Pedagogía. Cabe mencionar que previamente habían contratado a un especialista en diseño

del currículum, figura externa a la UPN, quien fungió como coordinador y organizó los equipos de trabajo.

En palabras de Reyna, profesora de la Licenciatura en Pedagogía, la constitución de la comisión de cambio curricular se da de la siguiente forma:

Algunos de los factores de gran trascendencia para repensar la propuesta curricular del Programa Educativo de Pedagogía, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional desde 1990, fueron las demandas de los pedagogos en formación, de las prácticas docentes y de la atención constante sobre el ámbito educativo nacional e internacional, a partir de allí nos percatamos de que la institución educativa debía estar acorde y hacer frente a las nuevas demandas en la formación de profesionales de la educación y la congruencia que guarda con el Plan de estudios 1990 (Reyna, 2009, p. 177).

La labor de rediseñar la propuesta curricular implicó una serie de encuentros y desencuentros entre los diferentes actores integrantes de la comunidad de la Licenciatura en Pedagogía; el equipo de rediseño y el grupo de resistencia, el grosor del cuerpo docente: fundadores, novatos o de mediana experiencia, implicó confrontar los planes y propósitos expresados en las sesiones de discusión plasmados en los documentos, con el discurso de docentes, estudiantes y egresados.

Desde el origen del proceso de rediseño, las diferentes grupalidades empezaron a hilvanar su devenir histórico; quienes las conforman son sujetos con vínculos establecidos con la comunidad universitaria, con una trayectoria académica sobre la que se construye la concepción de su labor, sin duda es un elemento que recorre la significatividad de la nueva tarea académica, el sentido de ésta y de los productos que genere. Desde esta manera el discurso va concretando la significación de las tareas, de los productos, que alude no sólo a las habilidades y saberes académicos de quienes conforman el equipo de rediseño y el grupo de

resistencia, sino también a su trayectoria, y con ello a su participación en otros momentos fundacionales estructurales de lo que es hoy esa institución educativa.

La discusión continúa, las posturas y los productos de cada grupalidad son explícitos, involucrando a otros actores al presentar de manera pública los resultados en torno al cambio curricular.

5. El reencuentro con las preguntas de investigación. La nueva mirada que he establecido con las preguntas que dieron origen a la presente investigación develan las siguientes conclusiones:

De acuerdo con la pregunta general: ¿Cuáles son las tensiones que se producen entre los actores involucrados en el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN?

Las tensiones que encontré a lo largo de la investigación tienen que ver con: la forma en cómo se ha llevado el proceso de rediseño, desde la convocatoria a participar, así como la evaluación y discusión de la propuesta. Las posiciones encontradas están relacionadas con cómo se asume la profesión, la formación profesional, la disciplina y el sentido de la pedagogía, la ideología de los grupos en pugna y las posturas que asume Rectoría y Secretaría Académica que en nada agilizan el proceso, ya que otorgan la razón de acuerdo a su conveniencia para no tener problemas en su gestión.

Las tensiones se originan con la identificación del docente con la propuesta del nuevo plan de estudios que les convoca a moverse del lugar del saber, del espacio académico que conocen muy bien y que es zona de confort desde hace muchos años.

Las otras tensiones se gestan con el ejercicio del poder, de tener presencia en el consejo interno del programa o en la coordinación de la Licenciatura en

Pedagogía, espacios colegiados donde se toman decisiones. La siguiente tensión está vinculada con la cuestión de la identidad, que es lo que define al maestro y lo coloca dentro de una propuesta curricular y con su formación académica-profesional; al no identificarse en el mapa curricular se cuestiona; “¿qué espacio tengo para trabajar?, ¿qué materia voy a impartir?”, lo que genera inseguridad e incertidumbre en el espacio laboral y de permanencia en la Universidad ya que los docentes se definen por el campo disciplinar y la asignación de la materias y los grupos de la licenciatura que imparte. Al cambiar un plan de estudios se pone en riesgo una posición y una situación lograda e incluso un reconocimiento en la Institución,

La tensión por el duelo o pérdida de las tradiciones en el campo laboral, esto es, la materia y contenidos que el docente venía trabajando es otro elemento a considerar; el desprendimiento de sus programas, materiales bibliográficos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación. Es un vacío y una ausencia que es difícil de aceptar. El docente tienen que a renunciar a muchas prácticas para instalarse en un lugar nuevo y, esto implica colaborar con otros colegas con los que nunca se ha relacionado, debido a que la nueva organización de la licenciatura va a requerir sentarse a trabajar con otras personas y construir nuevos espacios y formas, esto es muy complicado y llena de incertidumbre, ansiedad y temores a los profesores.

En cuanto a las preguntas específicas:

¿Cuáles son las concepciones de los profesores involucrados en el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN?

Los profesores entrevistados manifiestan dos concepciones bien definidas en el proceso de rediseño. La primera, del equipo de diseño, es de aceptación a la propuesta de rediseño del nuevo plan de estudios, plantea que se ha llevado de manera transparente y democrática al interior del colegio de la licenciatura, que ha existido consenso y tolerancia por parte del equipo de diseño para escuchar las

voces de la comunidad en general (maestros y estudiantes); la Rectoría, Secretaría Académica y el coordinador del área académica están en la mejor disposición de apoyar al proceso, al final de éste existe un descontento porque aún no se ha puesto en marcha el plan, aluden que es porque la autoridad ha dado cierto espacio de discusión al grupo inconforme; sin embargo, están en la mejor disposición a modificar la estructura del plan ya que aún no es un producto acabado.

La segunda concepción es la que presenta el grupo de resistencia. El proceso en un primer momento fue que las autoridades pertinentes emitieron una convocatoria para unos cuantos profesores, el ejercicio de rediseño fue de manera silencioso y a escondidas del cuerpo de profesores de la licenciatura con la finalidad de favorecer a quienes conformaron el equipo de diseño y autorizar una propuesta ilegítima, cuando se da a conocer el nuevo plan de estudios y el grupo se inconforma, empieza la negociación y es ahí cuando ellos se sienten escuchados y forman parte de la reestructuración del plan de estudios. A partir de este momento reconceptualizan su participación en el rediseño, sin embargo se edifican como los preservadores de las tradiciones, saberes y contenidos que le han dado forma e identidad al pedagogo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

¿Cómo se conforman y adhieren los académicos para participar en el proceso de rediseño curricular?

Con base en el discurso de los entrevistados concluyo que la conformación de los profesores es a partir de: ideologías propias compartidas por un colectivo en común, en defensa de intereses y de un espacio académico, de tradiciones en su labor, de espacios de poder dentro de la institución. También encuentro que a partir de la conformación de expectativas, de filias, de fobias y miedos; a partir de compadrazgos en los que se favorezca obtener un incentivo o un beneficio particular, el pagar favores acumulados, etcétera, situaciones muy comunes en la

política o grilla mexicana. Otros elementos a considerar es la obtención de puntos que otorgan las beca y que se traduce en beneficios económicos, la participación también es por reconocimiento académico y social dentro y fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, el poseer un producto académico que puede presentarse en foros, congresos o publicaciones académicas y que genera prestigio en el campo educativo, y por último; por la sensación de poder, de manipular y de dirigir un proceso de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, Didier (1971). La dinámica de los grupos pequeños, Buenos Aires, Kapeluz.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel (2001). Entender la didáctica, entender el curriculum, Madrid, Miño y Dávila.
- ARREDONDO Rivera, y Aguirre (2006). Didáctica general, manual introductorio México, Limusa Noriega/ ANUIES.
- AMIGEIRAS, Aldo Rubén (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”, en Vasilachis de Gialdino Irene, Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona, Gedisa, (Bibliotecas de educación), pp. 107-122.
- APPLE, Michael (1986). Ideología y currículo, Madrid, Akal universitaria.
- ARNAUT, Alberto (1996). Historia de una profesión, México, CIDE.
- BALDRIDGE, Víctor (1971). “Poder y conflicto en la universidad”, en Ordorika, Imanol (1999) Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reformas de la UNAM, en Casanova, H, Rodríguez, R. (coordinadores) (1999) Universidad contemporánea política y gobierno, México CESU/UNAM/Porrúa, pp. 2-39.
- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela, Barcelona, Paidós.
- BAULEO, Armando (1974). Ideología, grupo y familia, Buenos Aires, Kargierman.
- BAULEO, Armando (1983). La propuesta grupal, México, Folios.
- BARRÓN Tirado, Concepción (2002). Universidades privadas. Formación en educación, México, CESU-Plaza y Valdez.
- _____ (2004). “Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares”, en Barrón Tirado, C. (2004) Curriculum y actores. Diversas miradas, México, CESU-UNAM.

- BENNY y Hughes (1970). "La entrevista en profundidad", en TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós.
- BERGER y LUCKMANN (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTELY, B. M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México, Paidós.
- BERTELY, María y CORENSTEIN, Martha (1994). "Panorama de la investigación etnográfica en México. Una mirada a la problemática educativa", en Rueda, M., Delgado, G. y Jacobo, Z. (coords) (1994) La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas, México, UNAM, pp. 173-208.
- BEYER, L. y Listón, D. (2001). El currículo en conflicto, Madrid, Akal.
- BOURDIEU P., y Passeron (1997). La reproducción, Madrid, Editorial popular.
- BUTELMAN, Ida (comp.) (1996). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación, Buenos Aires, Paidós.
- BRUNER, J. (2003). "La creación narrativa del yo", en Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 91-124.
- CALVO, Beatriz (1989). Educación Normal y control político, México, Ed. Casa Chata.
- CAMARENA Ocampo, Eugenio (2002). Investigación y pedagogía, México, Gernika.
- CAPRILES Lemus, Clarisa. (2007). "Consideraciones epistemológicas en torno a la teoría curricular. Una propuesta hermenéutica-constructivista para su conceptualización", México, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM.
- CARR, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca editores.
- CASARINI Ratto, Martha (1997). Teoría y diseño curricular, México, Trillas.

- DAVINI, María Cristina. (2001). La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós.
- DE ALBA, Alicia (1991a). Evaluación curricular. Conformación del campo conceptual del campo, México, CESU-UNAM.
- _____ (1991b). Curriculum: crisis, mitos y perspectivas, México, CESU-UNAM.
- _____ (Coord.) (1997). El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- DELORS, Jacques (1997). La educación encierra un tesoro. (Correo de la UNESCO), Ediciones UNESCO.
- DÍAZ Barriga, A. (1995a). "Investigación en el campo del curriculum: programas de investigación y nociones curriculares. Aspectos contextuales", en la investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, México, COMIE.
- _____ (coord.) (1995b). Evaluación de la educación. En Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México, COMIE, pp. 295- 369.
- _____ (coordinador) (2003b). La investigación curricular en México, México, COMIE Grupo ideograma.
- _____ (coordinador) (2003c). La evaluación curricular en la década de los noventa. En La investigación curricular en México. La década de los noventa. (pp. 207-258). Tomo 5, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida (2004). "Desarrollo del curriculum en la educación básica" en García Cortés, F. (comp.) El curriculum en la educación básica, memoria del tercer encuentro internacional de educación, México, Aula XXI, Santillán.
- _____ (2009). Metodología de diseño curricular para educación superior, México, Trillas.

- DÍAZ Barriga Arceo; Frida y Lugo, Elisa (2003). "Desarrollo del currículo" en Díaz Barriga, A (coordinador) (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. (pp. 207-258). Tomo 5, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- DUCOING Watty, Patricia y PASILLAS, Miguel Ángel Pasillas (coordinadores). (2005) Sujetos, actores y procesos de formación, México, Tomo II COMIE grupo ideograma.
- DUCOING Watty, Patricia, Miguel Ángel Pasillas y José Antonio Serrano (1996). Formación de docentes y profesionales de la educación", en Sujetos de la educación y formación docente. La Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México, COMIE grupo ideograma.
- EGGLESTON, John (1980). Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Troquel.
- ELLIOT, D. (1984). "La organización como sistema", en Salaman, G. y Thompson, K. (editores) (1984) Control e ideología en las organizaciones, México, FCE, pp.101-120.
- ESCUADERO, Juan (Editor) (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Madrid, Síntesis editorial.
- ELIZONDO, Aurora (2000). La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?, México, UPN.
- FERRY, Gilles (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Barcelona, Paidós educador.
- FIERRO, Cecilia, Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- FOUCAULT, M (1987). Vigilar y castigar, Madrid, siglo XXI.
- FURLÁN Malamud Alfredo (2006). La formación del pedagogo. Las razones de la institucionalización, en Otros Caminos. Revista de Pedagogía y Educación (México). Año 1, número 1, enero-marzo, pp. 23-28
- GARCÍA Vázquez, María de Lourdes (2009). "El proceso de diseño curricular de la licenciatura en Pedagogía, Plan 2009, un espacio para la formación y la

- fisura de las prácticas instituidas”, en Plazola, et al (2009) Sujetos procesos del cambio curricular, México, UPN, pp. 112-140.
- GEERTZ, Clifford (1989). El antropólogo como autor, Barcelona, Paidós.
- GIMENO Sacristán, José (1998). El curriculum una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.
- _____ (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid, España: Morata.
- _____ (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en Gimeno Sacristán, José, et al. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid, Morata pp. 15-58.
- GIMENO Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1983). La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal.
- _____ (2000). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- GIROUX, H (1999). Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI editores.
- GLAZMAN Nowalski, Raquel (1997). “Crítica y curriculum”, en De Alba, Alicia (coord.) E curriculum universitario. De cara al nuevo milenio, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- GOETZ, J.P. y Lecompte M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.
- GÓMEZ Sollano y Zemelman, H. (2005). Discurso pedagógico: horizonte epistémico de la formación docente. Pedagogía dinámica. México, Editorial Pax México.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1992). La catástrofe silenciosa. México, FCE.
- HALL, R. (1982). Organizaciones. Estructura y proceso, Madrid, Prentice-Hall.
- HELLER, Ágnes (2002). Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península editores.
- IMBERNÓN, Francisco (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional, Barcelona, editorial GRAÓ.
- JACKSON, P. (2001). La vida en las aulas, Madrid, Morata.

- JIMÉNEZ Nájera, Yuri (2004). Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN, México, Plaza y Valdés.
- JIMÉNEZ Zaldivar, Maria Elena (2009). Representaciones sociales del currículum: una perspectiva de los estudiantes de pedagogía, México, Memoria electrónica del COMIE.
- JOAS, Hans (1990). "Interaccionismo simbólico", en Giddens, A. y Turner, J. (1990) La teoría social hoy, México, CENART/Alianza. pp. 112-154,
- KAËS, René (1996). *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- KEMINS, S. (1998). El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.
- KERNBERG, O.F. (1999). Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones, Barcelona, Paidós.
- KOVACS, Karen E. (1990). "Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la UPN", México, COLMEX, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología.
- LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí." en Larrosa, Jorge (editor) (1995) Escuela, poder y subjetivación, Madrid, La Piqueta, pp. 259-329
- LATAPÍ, Pablo, et al (1997). "La investigación educativa en la UPN: una evaluación," en Perfiles educativos, México, vol. XX, número 78, pp. 3-23.
- LEBRERO Bahena, M.^a et al. (2002). Pedagogía social, Madrid, UNED editorial.
- LÓPEZ-YARTO, L. (1997). Dinámica de grupos. Cincuenta años después, Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.
- LOUREAU, René (1975). *Análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MALAGÓN Plata, L. (2004). Dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. Cuarto congreso nacional y tercero institucional "Retos y expectativas de la universidad". Coahuila, México.
- MARCELO, García Carlos (1987). El pensamiento del profesor, Barcelona, Ediciones CEAC.

- MARTÍNEZ Delgado, M. T. y Negrete, Teresa de Jesús (2001). "La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional", México, UNAM, tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras.
- MARTÍNEZ, M. y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético, en Pérez Gómez, et al. (2007) Profesorado y otros profesionales de la educación, Madrid, Octaedro/FIES/CIDE/Ministerio de educación y ciencia.
- MAYA Obe, Carlos et al. (2001). Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, México, UPN.
- MEDINA Melgarejo, Patricia (2000). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? la docencia cuestionada, México, UPN-Plaza Valdés.
- MENESES, Ernesto (1983). Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, México, Centro de estudios Educativos.
- MENDOZA Buenrostro, G. J. (2008). "Los pedagogos y lo pedagógico en el ámbito universitario privado: estudio de caso en una comunidad práctica", México, tesis de Doctorado en Pedagogía UNAM, México
- MIRANDA López, Francisco (2001). Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional, México, COLMEX-UPN.
- MORÍN, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, París, UNESCO.
- MORENO Moreno, Prudenciano (2007). Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007, una visión retrospectiva, México, UPN/Más textos.
- MULER, Marina (2007). Docentes tutores: orientación educativa y tutoría, Buenos Aires, Bonum.
- NEGRETE Arteaga, T.J. (2006). Voces de los fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980), México, Pomares/UPN.
- PASILLAS Valdés, M. (2008). Fundamentos de la pedagogía, en XII jornadas pedagógicas de otoño México, UPN.

- PÉREZ Gómez, Ángel (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata.
- _____ (2007). "Aprender a enseñar; La construcción del conocimiento en la formación del profesorado", en Pérez Gómez, et al. (2007) Profesorado y otros profesionales de la educación, Madrid, Octaedro/FIES/CIDE/Ministerio de educación y ciencia.
- PERRENOUD, Phillip (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, México, SEP/Grao.
- PESCADOR, José Ángel y Torres, C. A. (1985). Poder político y educación en México, México, UTHEA.
- PFEFFER (1983). El poder en las organizaciones, Madrid, McGraw-Hill.
- PIÑA, J. M., Furlán, A., y Sañudo, L. (2003). Acciones, actores y prácticas educativas, México, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 2, COMIE/ SEP/ CESU.
- PICHÓN Riviére, Enrique (1985). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PLAZOLA Díaz, M.R. (2009). "Tres planes de estudio para la formación de pedagogos en treinta años de Universidad Pedagógica Nacional", en PLAZOLA Díaz, M.R. et al. (2009). Sujetos y procesos del cambio curricular, México, UPN.
- POPKEWITZ S., Thomas (1994). Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Barcelona, Morata.
- PORTER, Luis (1997). Estudio de caso. El caso de una Universidad no autónoma, México, PIIES-UDG.
- POSNER, George (2001). Análisis del Currículo, México, Mc Graw Hill.
- PRADA, Diana (2001) Relaciones de poder en las instituciones educativas, Madrid, Dykinson.
- RAUTENBERG, E., (2009). "El armado curricular es más que solo un armado técnico", en Plazola et al. (2009) Sujetos y procesos del cambio curricular, México, UPN, pp. 17-41.

- RAYNAL, Françoise y Rieunier, Alain (2010). *Pedagogía, diccionario de conceptos claves*, Madrid, Editorial popular.
- REYNA, G. (2009). "Los lugares del sujeto en procesos del rediseño curricular", en Plazola et al. (2009) *Sujetos y procesos del cambio curricular*, México, UPN, pp. 174-231.
- REMEDI, Eduardo (1988). "Racionalidad y curriculum: deconstrucción de un modelo", en Landesmann, Monique (comp.) (1988) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*, México, UAS, pp. 143-157.
- _____ (2000). "El trabajo institucional y la formación docente", en Remedi (coordinador) (2000) *Encuentros de la investigación educativa*, México, DIE/Plaza y Valdés, pp. 95-98.
- _____ (coord.) (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- _____ (2009). Notas del diario de campo de la reunión de Cuernavaca, Morelos, documento sin publicar. 8 de junio del 2004.
- ROCKWELL, Elsie (1982). *De huellas bardas y veredas; una historia cotidiana en la escuela*, México, IPN- CINVESTAV-DIE.
- ROCKWELL, Elsie (2001). *Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina*, Buenos Aires, Cuadernos de antropología social. No. 3 UBA.
- RODRÍGUEZ Gil, García, F. J. y García J.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ Pérez, A. y Morera, B. (2001). *El Sociograma. Estudio de las relaciones informales de las organizaciones*, Madrid, Pirámide.
- ROMÁN Pérez, M. y Díez López, E. (2003). *Aprendizaje y curriculum: diseños curriculares y aplicados*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- RUEDA, Mario (2007). "La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la diversidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Julio- septiembre. Vol. 12, núm. 34, pp. 1021-1041.
- RUEDA, Mario y Díaz Barriga, Ángel (compiladores) (2002). *Evaluación de la docencia*, México, Paidós.

- SALAMAN, G. (1984). "Roles y reglas", en Salaman, G. y Thompson, K. (editores) (1984) Control e ideología de las organizaciones, México, FCE, pp. 148-173.
- SALGUEIRO, Ana María (1998). "Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica", en Salgueiro, A. M. (1998) Saber docente y Práctica cotidiana Barcelona, Octaedro, pp. 25-60.
- SANDÍN Esteban, Mari Paz (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, Madrid, McGraw Hill.
- SANTILLÁN Briseño, Victoria, e al. (2009). El poder en el diseño curricular. El caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México, Memoria electrónica COMIE.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica, México, SEP.
- SERRANO, J.A. (1989). La entrevista; perspectiva metodológica para el análisis del discurso de formación, en Furlán, A. y Pasillas, M. (compiladores) (1989) Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, México, UNAM/ENEP Iztacala, pp. 277-286
- _____ (2007). Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México, México, UPN.
- STENHOUSE, Lawrence (1985). Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata.
- SIMONS, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares, Madrid, Morata.
- SOLANA et., al. (1998). Historia de la educación pública en México, México, Fondo de Cultura Económica.
- STHENHOUSE, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.
- TABA, Hilda (1974). Elaboración del currículo. Teoría y práctica, Buenos Aires, Troquel.

- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós.
- TYLER, Ralph (1973). Principios básicos del curriculum, Buenos Aires, Troquel.
- TEJEDA Fernández, José. (2001). "El papel del pedagogo en la formación; una mirada desde las salidas profesionales", en Vicente, P. y Molina, E. (coords.) (2003) *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía*, Granada, Grupo Universitario.
- TENTI, Emilio (1999). El arte del buen maestro, México, Pax.
- TONDA, Monllor (2001). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado en la educación infantil, Alicante, Universidad de Alicante.
- TORRES Santome, Jurjo (1998). El currículum oculto, Madrid, Morata.
- TOUZARD, H. (1981). La mediación y la solución de conflictos, Barcelona, Heder
- UPN (1978). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, México, UPN.
- ____ (1985). Proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, México, UPN.
- ____ (1990). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, México, UPN.
- ____ (2007). Plan de desarrollo académico. Área académica: teoría pedagógica y formación docente, México, UPN.
- ____ (2008). Documento de trabajo para el Diagnostico del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía, México, UPN.
- ____ (2010). Licenciatura en Pedagogía. Plan de estudios versión junio del 2010, México, UPN.
- VICENCIO Nino, Jaime (comp.) (1987). Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, México, SESIC/DGCMPM.
- WOODS, Peter (1987). La escuela por dentro. Barcelona, Paidós.
- ZUFIAURRE y Gabari (2000). Didáctica para las maestras, Madrid, CCS/ Editorial.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Díaz Barriga, Ángel (2003a). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5 Num.2. Consultado el 27 de noviembre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

(Sin autor). El chivo expiatorio. Consultado el 2 de marzo del 2011 en: <http://millenio.wordpress.com/2007/04/07/diferencias-entre-chivo-emisario-y-chivo-expiatorio/>.

UPN (2004). Gaceta número 3, febrero, ISSN en trámite. Consultado el 5 de diciembre de 2009 en: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566

_____ (2010b). Documento elaborado en el primer foro del sector académico “misión, visión y principios de la Universidad. Consultado el 5 de diciembre de 2009 en: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=566

_____ (Sin fecha). Licenciatura en Pedagogía. Foro de discusión: “Propuesta del plan de estudios Pedagogía 2010”. Consultado el 10 de diciembre 2010 en: <http://upnpedagogia.wordpress.com/atencion-a-docentes/>;

_____ (Sin fecha). Plan de estudios 1990. Atención a estudiantes. Consultado el 15 de marzo de 2011 en: <http://upnpedagogia.wordpress.com/6-2/>

ANEXOS

Anexo I. Guía de entrevista

Concepciones, adhesiones y tensiones en la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2009

Enero del 2010

Preguntas base

Presenta: Jesús Carlos González Melchor

Tutora: Dra. María Concepción Barrón Tirado

Consigna de entrevista

La investigación es confidencial y se protegerán los nombres de los informantes.

El propósito es: Documentar el proceso de rediseño de la Licenciatura en Pedagogía en el período 2009.

La información que se obtenga se utilizará para la construcción de tesis de Maestría en Pedagogía de la UNAM

Lugar, hora y día de la entrevista:

Entrevista:

Preguntas introductorias de datos generales

- 1.- ¿Cuál es su formación profesional?
- 2.- ¿Qué grados académicos posee?
- 3.- ¿En qué institución se formó académicamente?
- 4.- ¿Es titulado o pasante de acuerdo a los grados que mencionó?
- 5.- ¿Qué experiencia profesional tiene?
- 6.- ¿Qué tipo de contrato tiene en la Universidad Pedagógica Nacional?
- 7.- ¿Qué asignatura imparte en la Licenciatura de Pedagogía y cuántos estudiantes atiende?
- 8.- ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en la Licenciatura en Pedagogía?

9.- ¿A qué cuerpo académico pertenece?

Preguntas base

Consigna: diga lo que se le ocurra en relación con las siguientes preguntas

10.- ¿Qué es ser maestro en la Universidad Pedagógica Nacional?

11.- ¿Cómo se forma al pedagogo en la Universidad Pedagógica?

12.- ¿Cuáles son los saberes que usted percibe se encuentran en el plan de estudios vigente (1990)?

13.- ¿Qué opinión tiene de los contenidos del plan de estudios?

14.- ¿Cuáles son los criterios a partir de los cuales usted señala los contenidos más relevantes para la formación del pedagogo?

15.- ¿Cuál es el campo profesional del pedagogo egresado de la UPN?

16.- ¿Con estos saberes el egresado está en condiciones de enfrentarse a la práctica profesional?

17.- ¿Qué diferencias identifica entre el plan de estudios 1990 en comparación con la propuesta del plan de estudios 2009 que usted conoce a octubre del 2009?

18.- ¿Cuáles son los saberes y tradiciones que continúan en la propuesta de rediseño del plan 2009 que usted conoce con el plan 1990?

19.- ¿Cuál es la novedad del rediseño actual que usted conoce?

20.- ¿Cómo se inicia la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía?

21.- ¿Qué percepción tiene del proceso de reestructuración actual?

22.- ¿Qué dinámica institucional facilita el proceso?

23.- ¿Qué dinámica institucional inhibe el proceso?

24.- ¿Cuál es la posición que tiene frente al rediseño del plan de estudios?

25.- ¿Considera que existen problemas en el proceso de rediseño del plan de estudios?

26.- ¿Cómo ha aceptado la plantilla docente el proceso de reestructuración del plan de estudios?

27.- ¿Considera que fueron tomadas en cuenta las voces de los profesores de la licenciatura en pedagogía?

28.- ¿Qué docentes o grupos académicos intervienen en la reestructuración del plan de estudios?

29.- ¿Con cuáles de los líderes usted trabaja en la reestructuración y con cuáles no trabajaría?

30.- ¿Cómo se imagina se debe formar al pedagogo en la nueva propuesta de reestructuración?

31.- ¿Cuál es tu opinión del plan de estudios 2009 para la Licenciatura en Pedagogía?

Muchas gracias por la entrevista hasta pronto

Anexo II Propuesta de Plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía. Versión 2010

El Plan de estudios está estructurado en tres momentos de la formación universitaria, es decir tres fases curriculares: Introdutoria, Problematicadora y Desarrollo Profesional; se concretan, en tres rutas de formación que operan en la tercera fase, su función es proporcionar al estudiante caminos alternativos de preespecialización en actividades, ámbitos y funciones donde el pedagogo es demandado actualmente; estas rutas son: Investigación educativa, Formación y prácticas pedagógicas e Intervención Pedagógica.

Las fases curriculares y las rutas de formación se encuentran articuladas por tres líneas curriculares (teórica-conceptual, metodológica-indagativa y práctica reflexiva), desplegadas a lo largo de todos los espacios de la malla curricular; las líneas articulan progresivamente los propósitos y contenidos abordados en los tres momentos o fases de la formación y organizan el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que la profesión pedagógica exige en su reconfiguración ante los retos del siglo XXI . Estas fases, rutas y líneas se desarrollan en cinco ejes temático-problemáticos: Indagación e intervención, Sociedad y proyectos educativos, Sujetos y procesos educativos, Expresión y significación y Teoría pedagógica.

El perfil de egreso es la base de la construcción curricular, es el referente que posibilita el reconocimiento de núcleos problemáticos, como condición indispensable para que el futuro pedagogo pueda incorporarse profesionalmente a una diversidad de contextos y tener al mismo tiempo la posibilidad de construir nuevas salidas para el desarrollo profesional.

Las fases, líneas, ejes y rutas de formación profesional se orientan con base en los siguientes principios generales:

·En cada fase se propone un determinado nivel de aprendizaje sin dejar de promover una formación holística con carácter histórico-reflexivo, que permita a los estudiantes conformar una visión amplia y crítica del fenómeno educativo.

· Pretende construir conocimientos de la realidad educativa a través de enfoques multidisciplinarios, así como la adquisición de diversas metodologías y herramientas necesarias que le permitan intervenir en los ámbitos de la educación formal, informal y no formal.

· Los contenidos de los espacios curriculares, como expresión concreta de los ejes, las fases, las rutas de formación y las líneas están articulados de manera que, confrontados con la experiencia, posibilitarán identificar, reflexionar e interrogar la realidad desde la formación pedagógica.

F a s e s

Fase introductoria

Lo que se pretende generar desde los primeros semestres es un pensamiento que consolide en los alumnos un discurso de carácter holístico, mediante un acercamiento a la realidad educativa que favorezca la mirada multidisciplinaria de la pedagogía y que a partir de sus propias experiencias la entiendan e interpreten.

Así, mediante un primer acercamiento a la realidad educativa se favorece la mirada indagadora que permita al estudiante reconocer su complejidad y derivar los niveles y espacios que demandan su intervención como pedagogo.

Se considera esencial el desarrollo de habilidades que son necesarias para la formación profesional, este desarrollo no se propone de forma aislada ni como formación compensatoria, la propuesta es articularla y supeditarla al proceso de reflexión sobre el campo de lo pedagógico.

En esta primera fase y con base en ese acercamiento al campo problemático de lo pedagógico, se fincarán las bases para la construcción de una identidad profesional mediante el establecimiento de los vínculos con ámbitos, dimensiones y contextos del trabajo educativo y de la producción de un discurso propio.

La fase introductoria tiene los siguientes objetivos:

- Favorecer un acercamiento al campo multidisciplinario de lo pedagógico, así como a la complejidad de la realidad educativa, desde una mirada indagadora y reflexiva que le permita comprender, identificar y valorar los niveles y espacios tradicionales, permanentes y emergentes que demandan su intervención como pedagogo.
- Promover los vínculos con ámbitos, dimensiones y contextos del trabajo educativo y de la producción de un discurso pedagógico a fin de fincar las primeras bases para la construcción de una identidad profesional.
- Generar un pensamiento de carácter holístico en donde los conocimientos teórico-metodológicos operen para interrogar las diferentes problemáticas educativas.

Fase problematizadora

Se pretende que el alumno genere un proceso de construcción del conocimiento de múltiples formas que conlleven la indagación de los fenómenos educativos.

Este proceso incluye la reconstrucción de la realidad educativa donde el carácter analítico individual y grupal es necesario, es aquí en donde la recuperación de la teoría abordada en la primera fase curricular y sus diferentes enfoques se rescatan para ser referentes de dicha reconstrucción con la que se dé pie a la problematización y a la generación de procesos de intervención profesional.

La problematización se sitúa en procesos guiados por la imaginación y la audacia conceptual, la indagación como una instancia primordial para problematizar, generando procedimientos y operaciones así como elaborando consideraciones y estrategias en el campo de la educación que revelan su congruencia en la reconstrucción de esa realidad educativa.

Se promoverá la construcción problematizada de recortes de la realidad que con base en los fundamentos teóricos permitan una intervención caracterizada por el acompañamiento y la colaboración, ello implica la articulación teoría-práctica como eje vertebral de la formación profesional.

En esta segunda fase se promoverá el ejercicio profesional autónomo en el contexto de experiencias educativas que lleven al estudiante a consolidar su propio proceso de formación profesional. Se considera que los problemas que se enfrentan en la acción profesional y formativa del pedagogo favorecen su implicación, en términos de afecto y motivación, y permiten la articulación con la reflexión de la teoría.

La Fase de problematización tiene los siguientes objetivos:

- Propiciar procesos de construcción y reconstrucción histórico-contextual de las problemáticas educativas desde las múltiples formas de indagación y explicación teórico-metodológicas orientadas a la generación de procesos de intervención pedagógica profesional.
- Favorecer la construcción de fundamentaciones teóricas que permitan un acercamiento a diversos recortes de la realidad mediante una intervención caracterizada por el acompañamiento y la colaboración así como por el diálogo reflexivo como dispositivos de formación.

Fase de desarrollo profesional

La tercera fase se constituirá en un momento de la formación profesional en la que se materializa la relación entre la teoría, la indagación y la práctica reflexiva a partir de la intervención en realidades educativas concretas. En este sentido y mediante la clarificación de las metas educativas, así como en la evaluación de las consecuencias educativas, se podrán generar las condiciones para la construcción de la autonomía e independencia y fortalecer la responsabilidad sobre su propia formación y frente a su ejercicio y desarrollo profesional.

En esta fase de formación el estudiante reconocerá la singularidad de un problema educativo, los elementos articuladores que le constituyen y asumirá una actitud pedagógica que le permita transitar por una de las tres rutas de formación profesional: investigación educativa, intervención pedagógica y formación y prácticas pedagógicas.

La vigilancia epistemológica se constituye en uno de los aspectos distintivos de esta fase, pues será a partir de ella que los conocimientos adquiridos durante su formación profesional se fortalezcan o se reorienten.

En esta fase de formación se consolidará la identidad profesional, en la medida en que la reflexión sobre la práctica pedagógica se constituya en un ejercicio constante e ineludible.

La Fase de Desarrollo Profesional tiene los siguientes objetivos:

- Recuperar, profundizar, sintetizar y analizar los procesos de formación experimentados en las fases anteriores, de tal manera que se dé continuidad a los ejercicios de problematización e indagación de las diferentes realidades educativas que adquieren concreción específica en la medida en que se inserten en una de las tres rutas de formación profesional.

- Generar las condiciones para que el estudiante reconozca la singularidad de un problema inscrito en alguno de los campos y ámbitos de la pedagogía y los elementos articuladores que lo constituyen, y junto con los aprendizajes de las fases anteriores, diseñar proyectos de investigación y propuestas, procedimientos de intervención, reflexión y evaluación articuladas a su desempeño profesional.
- Promover una actitud pedagógica que se exprese en el diseño de procedimientos para la investigación, la intervención, la formación y la práctica docente, así como la reflexión y evaluación de su desempeño profesional mediante el fortalecimiento y la reorientación de los conocimientos adquiridos.
- Diseñar estrategias de intervención que, congruentes con las características de contextos y problemáticas educativas concretas, deriven en prácticas profesionales fundadas en perspectivas teórico-metodológicas inscritas en proyectos contruidos de manera colectiva e interdisciplinaria.
- Promover la reflexión sobre la intervención y la comprensión de la interacción entre los individuos a partir del reconocimiento y utilización de los aprendizajes contruidos con anterioridad.
- Articular los contenidos teóricos y prácticos específicos del campo pedagógico con la realización del trabajo recepcional a través prácticas profesionales y la realización simultánea del servicio social.

Líneas

Línea teórica-conceptual

Con esta línea curricular se aspira a generar un proceso de pensamiento que consolide un discurso de carácter holístico sobre la educación, donde los alumnos comprendan la teoría como un conjunto organizado de conceptos e ideas que le

sirven para comprender e intervenir en los procesos educativos desde una postura crítica ante la realidad.

Se pretende acercarlo a la comprensión de la complejidad a partir de otro tipo de narrativa sobre la realidad; se trata de generar discursos acerca de la complejidad educativa hallando las relaciones que se dan entre los elementos constitutivos.

Esta línea tiene como objetivos:

- Contribuir a la práctica pedagógica y a la comprensión de la realidad educativa. La línea teórica no tiene sentido en sí misma si no es como un elemento de anclaje para comprender, reflexionar, explicar lo educativo y guiar la acción pedagógica.

- Aportar elementos para la constitución del sujeto favoreciendo la reflexión tanto individual como colectiva y posibilitar que el estudiante asuma una posición crítica ante la realidad educativa.

- Promover la construcción de una narrativa acerca de la realidad y de lo humano, que se aproxime más a la comprensión de la complejidad de lo educativo.

Línea metodológica-indagativa

Con esta línea se busca propiciar que el estudiante desarrolle procesos de indagación con base en un diseño metodológico que favorezca el descubrimiento, el conocimiento, la reflexión y el análisis crítico de realidades educativas, con el propósito de que en el futuro lleve a cabo una práctica sistemática y reflexiva.

Por ello se pretende introducir a los estudiantes en el conocimiento susceptible de generarse a partir de su acercamiento a los productos tanto de las estadísticas nacionales como de la investigación educativa nacional e internacional y los

procesos de indagación e intervención que se construyan en el contexto de su formación. Con esta primera aproximación no sólo amplían la base de conocimientos que sobre pedagogía y educación tienen sino que además encuentren los elementos que les permitan proceder a interrogarse en torno de los fenómenos o problemas educativos nacionales, regionales o de aula que les interesan o preocupan. A su vez, se busca que a partir de dichos acercamientos, conozcan y reconozcan las diversas estrategias metodológicas susceptibles de utilizarse en la indagación o intervención en los fenómenos educativos.

En este sentido las materias relacionadas con esta línea se encaminan a que el alumno, en un primer momento, tenga la posibilidad de construir problemas de estudio a partir de las interrogantes que les genera tanto la realidad educativa nacional o regional como los procesos educativos. De acuerdo con estos propósitos se acompaña el proceso en torno al desarrollo de la exploración, la construcción de preguntas de investigación, la construcción de respuestas a las preguntas de investigación o la verificación de hipótesis con base en el análisis de evidencia y finalmente la negociación de acciones y significados, en la búsqueda de la generación de conocimiento sobre los fenómenos que enfrentan y, en algunos casos, ampliar los horizontes conceptuales que sustentan la reflexión pedagógica.

A partir del cuarto semestre, en la línea se recuperan las bases metodológicas de la indagación para que en el estudiante se favorezca el conocimiento y la comprensión de los procesos que se generan en el ámbito educativo a partir del diseño responsable de procesos de intervención pedagógica en contextos diversos. Con ello se busca generar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que los estudiantes accedan a la configuración de proyectos en los que la práctica pedagógica se ejercite en las diversas modalidades en las que se realiza en la contemporaneidad.

De manera que al entrar a los procesos formativos que se ofrecerán en los semestres séptimo y octavo los estudiantes puedan identificar prácticas, procesos o contextos problemáticos o relevantes en los distintos ámbitos del ejercicio pedagógico y así perfilar áreas de desempeño profesional en las que les será posible involucrarse tanto para su desarrollo posterior como pedagogos como para la elaboración de trabajos recepcionales en sus distintas modalidades.

Esta línea tiene como objetivos:

- Promover que el estudiante conozca, transforme y construya técnicas e instrumentos que le sirvan para explorar, indagar, observar, reflexionar, analizar y sintetizar lo educativo.
- Propiciar la autorreflexión entendida como un proceso de conocimiento a partir de la experiencia de los sujetos; con el fin de llevar al estudiante al cuestionamiento de los procedimientos de investigación y de las certezas de las que parte.

Línea práctica-reflexiva

Desde la primera fase se muestra un esbozo de cómo desde ciertos paradigmas se han instituido formas de intervención, quedando al descubierto tres grandes tendencias en el campo de la pedagogía, la positivista, la comprensivo interpretativa y la crítica.

En la fase problematizadora, esta línea se amplía, ya que ahora se articulan dos lógicas que hacen a la acción reflexión; por una parte lo que tiene que ver con abrir espacios para la reflexión de la práctica y por otra muestra elementos instrumentales que se han instituido dentro de la profesión y que han normado la acción reflexión de los pedagogos. En esta parte se establecen lo que aquí se denomina nodos y que consisten en los puntos de articulación entre estas dos

dimensiones de la práctica: la reflexiva y la instrumental, que se presentan de distinta manera según el paradigma de que se trate.

En el tránsito por esta fase, la práctica reflexiva se transforma de manera diferencial en relación con la construcción de la experiencia relativa a la práctica: a partir de la acción, en la acción y para la acción. En este sentido se relaciona en mayor medida con las materias de la segunda fase que tienen una intención teórico-práctica, momento en el que los alumnos realizan ejercicios de intervención que los preparan para su incursión en la tercera fase.

La forma de explicar la relación nodal entre materias en esta fase, se da por la vía de que las primeras sirven para el acercamiento a la intervención desde la línea de la reflexión-acción del hacer profesional; que se retroalimenta de dispositivos teórico-instrumentales que acompañan a la acción y que como parte de la misma también están sujetos a la reflexión.

De acuerdo con esta forma de articulación representada se puede entender que conforme se avanza en la acción reflexión, el abanico de elementos teóricos e instrumentales que tendrá el alumno en su formación será cada vez mayor. Esta línea es un “continuum reflexivo” sobre las acciones, las explicaciones y los conocimientos construidos, que permiten una aproximación al reconocimiento de límites, detalles y profundidad de la ciencia y el arte del trabajo pedagógico.

Finalmente, en la fase de desarrollo profesional, en particular en la ruta de intervención pedagógica, la línea práctica-reflexiva adquiere su mayor concreción puesto que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales sobre las cuales tendrán que reflexionar permanentemente a fin de elaborar el trabajo recepcional.

Lo anterior adquiere un mayor significado en las rutas que definen a la fase de desarrollo profesional: Investigación educativa y Formación y prácticas pedagógicas. En este sentido, esta línea tiene como objetivos:

- Favorecer la reflexión sobre la acción como estrategia de formación e intervención profesional.
- Construir y reconstruir la experiencia derivada de la práctica profesional mediante un proceso de reflexión sobre la acción.
- Promover una actitud propositiva ante los problemas educativos al dar respuesta al qué, al cómo y al para qué de la acción educativa.

Ejes

Eje: Indagación e intervención

Este eje pretende generar las experiencias académico-formativas para que los estudiantes conozcan los paradigmas fundamentales de la investigación educativa como el empírico-analítico, el hermenéutico interpretativo y el crítico, y en ellos encuentren las bases teóricas para un conjunto de estrategias y procedimientos con los cuales les sea posible enfrentar las diversas situaciones profesionales en las que, en el futuro, tendrán que realizar actividades relacionadas con la indagación o la intervención de procesos y situaciones educativas.

De esta manera se pretende que los estudiantes conozcan, al poner en práctica, las distintas técnicas de recopilación, sistematización y análisis de información documental (textos, estadísticas, etc.) para la elaboración de diagnósticos, estudios de caso, estrategias de observación-exploración y proyectos de intervención o indagación.

En este sentido con el desarrollo de las actividades propuestas para las distintas asignaturas será posible que el estudiante conozca las diversas modalidades de realización de diagnósticos, tanto para la indagación como la observación

exploración y la intervención pedagógico-educativa, así como aquellas modalidades referidas a los grados de participación requerida a los involucrados.

Asimismo, se busca que los estudiantes realicen actividades con las cuales puedan diseñar, probar, validar (en su caso), modificar y poner en práctica los distintos instrumentos con los que construyan los datos que les permitirán tanto construir los objetos de estudio que se proponen, como los problemas relacionados con las modalidades de intervención en las que inscriban sus proyectos. Todos ellos dependiendo del tipo de diseño –cuantitativo, cualitativo o mixto— que hayan elaborado para la indagación o para la fase de diagnóstico en los proyectos de intervención propuestos.

Eje Sociedad y proyectos educativos

En este eje curricular se abordan algunos problemas, proyectos y prácticas que reconocen los retos de la pedagogía en el siglo XXI para mejorar, innovar y transformar la educación formal, no formal e informal, tareas desde las cuales se reconfigura la profesión del pedagogo.

El eje de Sociedad y proyectos educativos aborda en los tres primeros semestres, el estudio de las construcciones conceptuales introductorias en la licenciatura, mismas que se derivan de la vida cotidiana en las instituciones; así mismo, de cuarto a sexto semestres, analiza los proyectos políticos educativos en la sociedad mexicana, la configuración del sistema educativo mexicano y estudia las delimitaciones de los proyectos emergentes y sus nuevos actores.

Se pretende que el estudiante consolide su conciencia sociohistórica y en un proceso de reconstrucción de su identidad profesional se reconozca como pedagogo de la transición de siglo, que deberá reconocer a la educación como un bien común que alienta la participación colectiva y la transformación social.

Eje: Sujetos y procesos educativos

Los sujetos de la educación, sus relaciones y los procesos posibles a construirse dentro de distintas modalidades de la relación educativa son el tema que organiza este eje. Para su análisis y comprensión se articulan visiones disciplinarias diversas que los abordan y debaten. Estas distintas perspectivas y propuestas se seleccionan para favorecer en el alumno la consolidación de un saber pedagógico.

El primer aspecto a considerar dentro de la organización del presente eje curricular son los sujetos de la educación, el alumno y sus procesos de aprendizaje son tema fundamental del primer curso *Estudios sobre el aprendizaje*.

Dentro de esta secuencia en torno a priorizar a los sujetos y sus procesos, se vuelve relevante comprender los vínculos que se construyen al interior de los grupos para su derivación en procesos educativos, aspectos que se concretan en el segundo curso de la fase introductoria: *Procesos grupales*.

El segundo elemento que da estructura al presente eje curricular, en la fase de problematización, es el agente de la educación y desde él las distintas posibilidades para definir y construir las relaciones de enseñanza – aprendizaje, la relación educativa y la complejidad de la evaluación, contenidos co-sustanciales a los cursos *Problemas de didáctica* y *Procesos de evaluación*.

El tercer elemento es el currículo como contexto que define el diseño y desarrollo curricular, en los cuales se estructuran diversas prácticas educativas, por eso dentro del eje se incluye en el quinto semestre el curso *Procesos curriculares*.

Para arribar a la puesta en práctica de las propuestas es necesario analizar a los actores, las políticas, las estrategias y los recursos que están presentes en el desarrollo y la mejora de los propósitos educativos, conforme a esta definición, en el sexto semestre se incluye el curso *Gestión educativa*.

Eje: Expresión y significación

Este eje curricular se funda en un principio ontológico en tanto alude al ser, al devenir y al cambio, vinculándose a las dimensiones del hombre: la cultural, la histórica, la filosófica y la estética, que confluyen en la construcción de la identidad personal y profesional del pedagogo y le colocan en un lugar diferente para relacionarse y trabajar con otros sujetos en ámbitos educativos diversos.

◆ Reconocer la importancia del discurso del otro y de los procesos intersubjetivos como espacios colectivos en cuyo contexto se fincan las posibilidades para comprender la significatividad inherente a la diversidad de expresiones como actos comunicativos cotidianos: el respeto al otro y hacia sí mismo, la relevancia que adquieren las diferencias en el contexto de la expresividad, el reconocimiento del sujeto, como sujeto histórico-social, sujeto del discurso, de la cultura y de la significación.

◆ Profundizar en el conocimiento de la expresión y la significación como objetos de estudio, implica arribar a la diversidad de lenguajes presentes en la vida cotidiana y al dominio de contenidos teóricos sobre los que descansa la producción de conocimiento acerca de las múltiples prácticas comunicativas implícitas en todo acto educativo y, en esa medida, fortalecer la construcción del discurso disciplinario del pedagogo en formación.

El eje está constituido por las asignaturas: *Iniciación a la construcción del discurso pedagógico*, *El diálogo en los procesos de formación*, *Procesos pedagógicos y experiencia estética*, *Procesos de formación y prácticas comunicativas*, *Escenarios y prácticas educativas virtuales*, *La significación en el discurso*.

Eje: Teoría pedagógica

El eje de teoría pedagógica parte del reconocimiento de la diferencia entre educación y pedagogía: se enfatiza en la educación como proceso de formación del hombre y la pedagogía como un conjunto de teorías acerca de la educación y constituida multidisciplinariamente. Se advierte que lo pedagógico y lo educativo se construyen históricamente con base en lógicas de constitución diferentes, que no siempre coinciden, puesto que la pedagogía se refiere a discursos y la educación a prácticas. El estudio del campo de la pedagogía se aborda destacando los enfoques teóricos más relevantes construidos para comprender e intervenir en el campo de la educación de una manera fundamentada, sistemática y creativa.

En este eje se proporcionan las herramientas conceptuales propias de la disciplina, que permiten no sólo identificar las claves para entender la problemática educativa contemporánea y el carácter multidisciplinario de la pedagogía sino desarrollar la capacidad crítica y reflexiva necesaria en el desempeño profesional del pedagogo. A lo largo del eje, se plantea la articulación de tres dimensiones: el pensamiento filosófico, la historia de la educación y de la pedagogía. Se configura además, como un espacio en el que los alumnos obtienen las bases y los referentes fundamentales de una cultura pedagógica a partir de un primer encuentro con autores clásicos y el análisis de experiencias pedagógicas desde una perspectiva histórica.

Los espacios curriculares que constituyen este Eje son: *Bases de la pedagogía, Pensamiento filosófico en la educación, Historia de la pedagogía, Corrientes pedagógicas contemporáneas, Seminario de filosofía de la educación y Pedagogía, Ética y Educación.*

El Plan de Estudios 2010 que ofrece la UPN está orientado a la formación de profesionales de la educación que se desempeñarán en el Sistema Educativo

Mexicano, así como en otros ámbitos de intervención pedagógica no escolares; atiende las problemáticas de educativas y los retos actuales de la formación humana; ofrece flexibilidad curricular no sólo a través de la materias optativas que encuentra en la segunda fase de formación, sino en las rutas de formación alternativas que el estudiante construye y consolida en su última fase de formación universitaria.

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA PLAN DE ESTUDIOS 2010								
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Indagación e Interpretación	Introducción a la indagación de problemáticas educativas	Exploración de procesos educativos	Construcción de problemas educativos	Estrategias para la intervención pedagógica	Práctica e intervención	Reflexión y acción pedagógica	Seminario teórico I	Seminario teórico II
Sociedad y proyectos educativos	Campos de intervención pedagógica	Institución, sujeto y sociedad	Pensamiento pedagógico en México	Proyectos políticos y prácticas educativas	Problemas de la formación docente	Prácticas emergentes y nuevos actores	Taller de práctica profesional I	Taller de práctica profesional II
Sujetos y procesos educativos	Estudios sobre el aprendizaje	Procesos grupales	Problemas de didáctica	Procesos curriculares	Proceso de evaluación	Gestión educativa	Seminario de reflexión y construcción discursiva I	Seminario de reflexión y construcción discursiva II
Expresión y significación	Experiencia y narración	Diálogo y educación	Prácticas comunicativas y procesos de formación	Educación y expresión artística	Discurso y significación	Orientación educativa		
Teoría pedagógica	Bases de la pedagogía	Pensamiento filosófico en la educación	Historia y teoría pedagógica I	Historia y teoría pedagógica II	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Ética y valores en la educación		
Ejes	Fase introductoria		Fase problematizadora				Fase de intervención pedagógica	

Figura 10 mapa curricular 2010 de la Licenciatura en Pedagogía. Fuente: Plan de estudios. UPN, 2010

Anexo III. Cronología del proceso de rediseño del plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía. Versión 2011

1. Comisión de Rectoría para el fortalecimiento de la docencia (2007). (G)²⁸
2. Participación en convocatoria de ANUIES para el rediseño de la tercera fase (2007-2008). (G)
3. Obtención de presupuesto de ANUIES (2008). (G).
4. Constitución de un primer grupo de trabajo para definir la orientación, metodología. Invitación al Dr. Eduardo Remedi como facilitador (marzo, 2008). (G)
5. Afinación de la metodología de trabajo; constitución de grupos de trabajo por licenciatura evaluada previamente por los CIEES. (G)
6. Seminario permanente con grupo de trabajo reducido por licenciatura con la presencia de los/las responsables de los cuatro programas (Administración educativa, Pedagogía, Psicología y Sociología) y coordinadores de AA respectivos bajo la conducción del Dr. Eduardo Remedi (a partir de abril 2008 hasta la fecha). (G)
7. En el paralelo conformación de grupos de trabajo por licenciatura. (G)
8. Presentación permanente de avances en el seminario. (G)
9. Acuerdo del colectivo para reconvertir la primera intención (reestructuración de la 3ª fase) a la necesidad de planear el rediseño completo de las licenciaturas. (mayo-junio, 2008). (G)
10. Producción de documentos diversos (diagnóstico, análisis comparativos de programas, auscultaciones con estudiantes y docentes, elaboración de productos diversos. (P)²⁹
11. Socialización (2 reuniones: UPN y Oaxtepec, noviembre 2008). (P)
12. Retroalimentación de diversos especialistas a los avances (agosto, 2008 y febrero, 2009). (G)

²⁸ (G) General para todas las licenciaturas o de carácter institucional

²⁹ (P) Particular o de Pedagogía

13. Entrega del primer documento como primera concreción: el plan de estudios de Pedagogía como hipótesis de trabajo (marzo, 2009). (P)
14. Convocatoria para la incorporación de docentes interesados para la segunda concreción (revisión, análisis por ejes de formación y elaboración de programas de los espacios curriculares (abril-mayo, 2009). (P)
15. Reuniones generales de socialización (mayo, 2009) y reunión con estudiantes (28 de mayo, 2009.) (P)
16. Conformación de cinco grupos interdisciplinarios de trabajo (uno por cada eje). Participación de alrededor de 45 docentes (abril-junio, 2009). (P)
17. Reunión de Cuernavaca (3-7 de junio, 2009) con la participación de los distintos grupos de trabajo de las licenciaturas en reestructuración). (G)
Los acuerdos suscritos en Cuernavaca se ratificaron en la reunión del 10 de junio con algunas precisiones
Es necesario tener voluntad para conectar.
La incorporación de los aspectos ausentes para la mejora del documento base se trabajarán de ahora hasta noviembre.
Debe evitarse la saturación de contenidos y su reiteración o traslape y buscare formas alternativas como la co-docencia y docencia electrónica virtual.
La estrategia de trabajo debe permitir la incorporación de diversas voces hacia el avance.
18. Reunión de Secretaría Académica con estudiantes (9 de junio)
19. Reunión en la UPN bajo la conducción del DR. Remedi (10 de junio, 2009) (P)
20. Diseño del foro virtual. Con la finalidad de abrir la participación del profesorado de la UPN para que se integre en la discusión del plan de estudios en este espacio electrónico. (agosto-diciembre del 2009). (P)
21. Reunión de Tacubaya. Donde el equipo de rediseño convoca al grupo de profesores de la licenciatura para evaluar el proceso de rediseño y reorganizar el diseño de los programas de estudio del plan. (Diciembre del 2009) (P)

22. Fracaso del foro virtual. Cierre de la página electrónica por su escasa y nula participación de la comunidad académica de la Licenciatura en Pedagogía. (Enero del 2010). (P)
23. Consulta a los profesores de la licenciatura en Pedagogía por parte del área académica cinco. Se instrumentó un cuestionario con la finalidad de que el profesorado describiera su percepción del plan de estudios. Tarea que no funcionó por la escasa participación. (agosto del 2010) (P)
24. Por sugerencias de Rectoría se intenta rearmar un nuevo grupo de trabajo para reiniciar el proceso de discusión e implementación del plan de estudios. (Septiembre del 2010) (P)
25. Presentación de la propuesta del plan de estudios para la licenciatura en Pedagogía, versión 2011. Versión revisada por la comisión y grupos de trabajo para el cambio curricular. (marzo del 2011) (P)
26. Instauración de una nueva comisión para la discusión y reorganización de la propuesta del plan de estudios (Marzo- Abril del 2011) (P)

II. Acuerdos a la Reunión de Cuernavaca con la presencia de las doctoras Sylvia Ortega y Aurora Elizondo respecto de la Licenciatura en Pedagogía

1. El cambio curricular es necesario, por tanto va para adelante y se requiere seguir trabajando en él.
2. La discusión y el trabajo colectivo se centrará en el fortalecimiento de la propuesta del plan de estudios 2009.
3. El colegio de profesores debe participar y decidir cómo y cuándo se implanta, por lo que es necesario construir consensos.
4. La restructuración tiene por su sustento metodológico el desarrollo curricular, por lo que esta construcción paulatina y permanente. Los avances son los que le dan ritmo.
5. La inclusión del eje psicopedagógico cuyos espacios sirvan para puntualizar contenidos con el contexto multidisciplinario del propio eje.

6. Sobre el documento base socializado a partir del 1º de abril, se incorporan los interesados para realizar la revisión, completar la fundamentación, afinar el perfil, proseguir con la elaboración de los programas, delinear la docencia, diseñar los materiales de apoyo, definir el modelo de seguimiento y evaluación y además tareas derivadas.

A. Consideraciones de los nuevos planes de estudio de la UPN

1. Deben ser flexibles.
2. Dar lugar a una práctica docente renovada.
3. Incorporar más dispositivos para el autoestudio.
4. Fortalecer el proceso de titulación.

Fuente: Documento informativo para la reunión del colegio de profesores en el marco del cambio curricular del punto 1 al 19, en adelante apuntes del autor.

Anexo IV Relatoría de la sesión de la nueva comisión para el cambio curricular

Efectuada el 20 de junio de 2011

Procedimiento

La discusión se organizó con base en los aspectos sugeridos por la comisión de cambio curricular, en torno a los siguientes puntos:

Tema. Fundamentos del plan de estudios, en diversos planos:

- Contexto sociopolítico, económico-laboral, educativo.
- Necesidades sociales y educativas de la formación de pedagogos en México.
- El desarrollo disciplinario de la Pedagogía.
- Contexto Institucional; respondiendo a la naturaleza de la institución y sus principios.
- Qué se ha hecho y qué se quiere hacer en torno a la formación del pedagogo. (tomando como marco referencial los puntos anteriores).

Se acordó presentar las distintas aportaciones de todos los participantes en el mismo plano de igualdad y oportunidad, dando 5 minutos a cada uno en la primera ronda y tres cuando se tratara de una segunda.

Temas

En primer lugar se distinguieron las propuestas que definen que la fundamentación debe considerar diversos planos, a saber:

- a) El histórico y sociopolítico, considerando los problemas y las necesidades de la sociedad mexicana en el contexto de la globalización, del neoliberalismo, de la sociedad del conocimiento y del paradigma tecnológico.
- b) El político, considerando la idea de que existen una serie de lineamientos que dan dirección a la UPN como universidad de estado, cuya finalidad es

ofrecer educación pública (esto no la define como universidad del gobierno).

- c) En el plano del desarrollo de la disciplina, la mayor parte de las intervenciones expresan la existencia de diversos enfoques y paradigmas de la comprensión de la Pedagogía, por lo que el plan de estudios debe reconocer esa diversidad en consideración de que la formación universitaria debe ofrecer una visión universal de las concepciones de la Pedagogía y no limitada a un solo enfoque, paradigma o perspectiva teórica o metodológica. En este sentido es necesario reconocer los vínculos existentes entre la pedagogía y otras disciplinas que le son afines tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Historia, etc. Es decir, asumir una visión de la disciplina en su relación con otras, con una visión inter transdisciplinaria. Entendemos que el núcleo fuerte de la formación es la Pedagogía que considera las otras disciplinas formativas como disciplinas puente que nos permiten comprender de manera integral el fenómeno educativo. Ese centro de gravedad considera tanto la formación clásica como la riqueza del objeto de estudio que es la historia y los desarrollos actuales de la Pedagogía. Sin embargo, más que pensar en desplegar en el curriculum cada una de las disciplinas puente tendremos que considerar los problemas educativos a los que debe atender el pedagogo.

Se habló sobre la necesidad de dilucidar el sentido de la formación del pedagogo en este tiempo con una visión prospectiva para los próximos 10 años, para responder a los problemas de la profesión; lo cual definirá cuales son los contenidos relevantes del plan de estudios.

Respecto al tema de la identidad de la formación del pedagogo, no debe limitarse únicamente en el plano de la disciplina, en el dominio de un discurso teórico, sino también en la práctica profesional que ha de ejercer, que es justamente lo que da identidad a una profesión.

- d) Sobre el campo de la intervención profesional, se hizo énfasis en la ampliación de la formación pedagógica, propiamente dicha para la intervención del pedagogo tanto en los campos llamados consolidados; a saber, la docencia, la orientación, la formación de formadores como en los campos emergentes: pedagogía gerontológica, pedagogía hospitalaria, pedagogía en campo de la virtualidad y espacios de intervención sociopsicopedagógica. Esto nos permite pensar en la posibilidad de crear un curriculum flexible que considere la riqueza de optativas y los campos emergentes.

- e) Se habló de la necesidad de incorporar un análisis sobre la práctica docente que hoy se lleva a cabo con la intención de encontrar mecanismos que la mejores, lo cual pueda eventualmente expresarse en un modelo de docencia que oriente la práctica pedagógica en un sentido amplio.

Para la fundamentación se requiere incorporar datos duros sobre seguimientos de egresados, así como otros temas, como la necesidad de adecuación del diseño a las características de la planta docente, del perfil de ingreso de los alumnos, la previsión de escenarios futuros, datos sobre otras ofertas similares.

En esta mesa se presentamos temáticas relacionadas con la estadística, la comunicación y la investigación que apuntan hacia una propuesta formativa del pedagogo.

Fuente: Comisión del cambio curricular