

SUJETOS Y PROCESOS DEL CAMBIO CURRICULAR

María del Refugio Plazola Díaz • Eva F. Rautenberg Petersen
Coordinadoras

Martha Altamirano Rodríguez • María de Lourdes García Vázquez
María Luisa Murga Meler • Edgardo Oikión Solano • Genoveva Reyna Marín



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Sujetos y procesos del cambio curricular

Sujetos y procesos del cambio curricular

María del Refugio Plazola Díaz

Eva F. Rautenberg Petersen

Coordinadoras

Martha Altamirano Rodríguez

María de Lourdes García Vázquez

María Luisa Murga Meler

Edgardo Oikión Solano

Genoveva Reyna Marín

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SUJETOS Y PROCESOS DEL CAMBIO CURRICULAR

María del Refugio Plazola Díaz y Eva F. Rautenberg Petersen

Coordinadoras

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar, RECTORA

Aurora Elizondo Huerta, SECRETARIA ACADÉMICA

Manuel Montoya Bencomo, SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Adrián Castelán Cedillo, DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Mario Villa Mateos, DIRECTOR DE SERVICIOS JURÍDICOS

Fernando Velázquez Merlo, DIRECTOR DE BIBLIOTECA Y APOYO ACADÉMICO

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, DIRECTOR DE UNIDADES UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso, DIRECTOR DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

María Adelina Castañeda Salgado, POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN

Alicia Gabriela Ávila Storer, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Joaquín Hernández González, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES

Verónica Hoyos Aguilar, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y MODELOS ALTERNATIVOS

Eva Francisca Rautenberg Petersen, TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Formación y diseño, Margarita Morales Sánchez.

1a. edición 2009

© Derechos reservados por las coordinadoras

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-055-3

LB2331.65.

M6

S8.4

Sujetos y procesos del cambio curricular/

Martha Altamirano Rodríguez ...[et al];

coord. María del Refugio Plazola Díaz -- México: UPN, 2009, 210 p.

ISBN 978-607-413-055-3

1. Educación Superior - Evaluación

2. Evaluación Educativa - México

3. Universidad Pedagógica Nacional (México) -

Planes y programas I

Altamirano Rodríguez, Martha, coaut.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

- 6** **Introducción: el contexto de las ideas**
- 17** **El cambio curricular es más que sólo un armado técnico**
Eva Rautenberg Petersen
- 42** **Tres planes de estudio para la formación de pedagogos en treinta años de la Universidad Pedagógica Nacional**
María del Refugio Plazola Díaz
- 81** **¿Para qué enseñar a investigar en licenciatura?**
María Luisa Murga Meler
- 112** **Fisura de lo instituido, una historia de caso desde el diseño y desarrollo curricular en la UPN**
María de Lourdes García Vázquez
- 141** **La formación de pedagogos en el movetizado contexto de la era electrónica digital**
Martha Altamirano Rodríguez
- 174** **Los lugares del sujeto en procesos de rediseño curricular**
Genoveva Reyna Marín
- 214** **Currículum, existencia institucional y cambio**
Edgardo Oikión Solano

INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO Y LAS IDEAS

Esta obra reúne las reflexiones de un grupo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, resultado del proceso de reestructuración curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990. La necesidad de hacer un rediseño del programa educativo se originó en los siguientes motivos institucionales:

En casi 20 años, el Plan 1990 no había sido modificado, excepto por algunos cambios que aplicaban los docentes en cuanto a la actualización bibliográfica y la introducción de algunas temáticas emergentes, cuyo efecto, necesariamente, reorientó el trabajo académico. No obstante, los esfuerzos individuales o colectivos se convirtieron en una tarea parcial que fragmentó la estructura global del plan de estudios.

En el año de 2003, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fueron invitados por la UPN para realizar una evaluación de la Licenciatura en Pedagogía, así como del conjunto de los programas educativos, con el fin de avanzar en su acreditación como programas de calidad. En el diagnóstico de los comités, para el programa de pedagogía, destacan algunos aspectos globales del plan de estudios. Escriben los miembros del comité evaluador: “Las aspiraciones del actual plan de estudios corresponden a problemáticas del sector educativo detectadas hacia

finales de la década de los ochenta; en el contexto educativo actual las prioridades y problemáticas no son las mismas”. Esta recomendación fue el antecedente para la formación de la denominada Comisión de rediseño curricular.

Otra condición que desencadenó la necesidad de revisión, análisis y reestructuración del Plan 90 fue la iniciativa institucional en conjunto con la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), en la cual se estableció el compromiso del rediseño centrado en la tercera fase de la formación, correspondiente a los semestres 7º y 8º de cada licenciatura involucrada, en atención de que, esta fase final, habría de mejorar los índices de titulación, objetivo no logrado con las estrategias de los planes de estudio vigentes de las licenciaturas en Pedagogía, Psicología educativa, Administración educativa y Sociología de la educación; sin embargo, el análisis y los debates trazados durante las actividades colegiadas permitieron reconocer que no bastaba modificar sólo la tercera fase, pues ésta se sustentaba en las anteriores y era producto de las mismas; de ahí se desprendió la necesidad de que la revisión y reestructuración no podría ser parcial y tendría que incluir los planes de estudio completos.

Para ir avanzando hacia el logro de estas metas, durante 2008 se constituyó un grupo de trabajo institucional, conformado por docentes interesados y por comisiones que, para entonces, estaban realizando actividades en este sentido. Este colectivo amplio estuvo coordinado por el doctor Eduardo Remedi Allione hasta la mitad del año 2009, tiempo en el que se pusieron a disposición de la comunidad universitaria los planes reestructurados.

Para el caso de la Licenciatura en Pedagogía, el proceso de intervención curricular se inició con una convocatoria abierta, conformándose un equipo base, al cual se fueron integrando otros profesores interesados en el proceso instituyente de un nuevo plan de estudios. La tarea implica el devenir hacia nuevas prácticas que cuestionaban lógicas instituidas; se introdujeron en fisuras abiertas en el conjunto curricular vigente, en huecos, en espacios no definidos ni completamente cerrados por donde surgieron los elementos de lo instituyente. En esta tensión entre lo nuevo y lo viejo surgió lo emergente, el nuevo plan de estudios.

El proceso de intervención curricular concluyó, en su primera etapa, con la concreción de la propuesta del nuevo Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Pedagogía. Con el propósito de socializar esta propuesta, el documento se puso a consideración de la comunidad académica y se presentó a los estudiantes entre marzo y mayo del mismo año. Un mes después comenzó la segunda etapa de construcción de programas de estudio de las asignaturas de primero y segundo semestres. El trabajo fue realizado por cinco equipos, de entre siete y doce docentes, correspondiendo a cada eje curricular de la nueva propuesta, estructurada en fases, líneas y ejes curriculares. Para ir afinando la nomenclatura de los espacios curriculares e ir precisando contenidos, estrategias didácticas y hasta materiales de apoyo a la docencia, se realizó un taller con la participación de todas las licenciaturas en proceso de rediseño; en el caso de Pedagogía, colaboraron alrededor de cuarenta profesores y algunos estudiantes.

Como acontece en los procesos de análisis de nuevos proyectos curriculares, en los que confluyen puntos de vista y experiencias

diferenciadas ante el interés por conservar o transformar normas y prácticas, el proceso de discusión sobre el nuevo plan de estudios no fue la excepción. Aparecieron credos e imaginarios enfrentados, y en no pocas ocasiones fue imposible establecer una racionalidad dialógica de pares para resolver diferendos académicos.

Para concluir la digresión, cabe decir que durante el desarrollo del taller de diseño, que se aludió arriba, un grupo de profesores afiliado al proyecto instituido (once profesores) manifestó su desacuerdo con la propuesta y negociaron la elaboración de un sexto eje curricular. Como respuesta al desencuentro, la autoridad académica solicitó consultar al Colegio de profesores de la Licenciatura en Pedagogía, para construir los consensos necesarios, también sugirió la posibilidad de la creación del Plan de Estudios 2009 mediante un ejercicio piloto con un solo grupo de nuevo ingreso, que arrancaría en agosto del mismo año; sin embargo, la Comisión de rediseño curricular, que representa el proceso instituyente, le propuso a la comunidad académica del Colegio de profesores, durante una asamblea, la postergación de la aplicación completa del Plan 2009 para el próximo año. Ahí mismo se planteó la conformación de una comisión de agenda, con la incorporación de un foro virtual, con el fin de alentar y promover la participación amplia de los académicos, con la intención de complementar, ampliar y mejorar la propuesta elaborada durante quince meses por docentes interesados que habían trabajado a lo largo de las diferentes etapas, a partir de una primera convocatoria abierta de la Coordinación del Área Académica Teoría pedagógica y formación docente, en febrero de 2008.

A la fecha, el proceso de intervención para la construcción del nuevo plan de estudios se encuentra en su etapa de consulta, para la cual se han generado diversos dispositivos que podrían conducir a una reedición de la discusión del proyecto en su totalidad. Así, se devela cómo un cambio curricular pone en tensión aspectos de la vida cotidiana, *afiliaciones*, grupos que aceptan el cambio y otros que no, gente que prefiere el plan anterior y otros que desean que se quede una parte y otra no; también descubre prácticas cotidianas realizadas en las aulas, salas de reunión, pasillos y cubículos, desde donde se reconoce la posibilidad formativa e instituyente del proceso de cambio. Se manifiesta también el impacto del cambio curricular en el programa de Pedagogía, el cual significó la movilización y afectación de identidades de los sujetos, los procesos implicados en los campos de adscripción, las historias y trayectorias personales en el contexto institucional.

Sirva la reseña anterior del proceso para entender el contexto del cual surgen buena parte de las ideas expresadas por los autores de los textos aquí publicados. Son miradas singulares sobre aspectos diversos de un mismo proceso, que elaborados desde lo instituyente, remiten a reflexiones y experiencias emergentes, trabajan sobre los *intersticios institucionales*, como lugares que no terminan de cerrarse y cuyo impacto en el significado de lo dominante, no se sabe bien a bien hacia dónde avanzará; éstos son los terrenos desde los cuales se interviene en la comunidad de la UPN. No obstante, este instituyente va debilitando el caparazón de lo instituido, en virtud de que se devela una nueva fuerza que bien puede quedar en la marginalidad como sólo una efervescencia momentánea, o bien modificar la direc-

ción de la inercia institucional. En todo caso, el movimiento es mejor que la parálisis o el estancamiento derivado de posiciones cómodas, asociadas también con espacios de dominio inerciales, presuntamente amenazados.

Los autores son académicos provenientes de disciplinas diversas, adscritos al programa de pedagogía. El capitulado lo abre Eva Rautenberg, coordinadora del Área Académica Teoría pedagógica y formación docente; la autora aborda las distintas dinámicas institucionales y sociales que se activan frente a la necesidad de realizar un cambio curricular. Aunque alude a temas susceptibles de extrapolarse a los diversos niveles educativos, el lugar de emergencia de esta discusión es en la educación superior y se centra, específicamente, en los mecanismos de activación de los procesos de socialización y construcción de consensos. La maestra Rautenberg, pedagoga y psicóloga social, pone énfasis en las tensiones tanto individuales como grupales, derivadas de la inminencia de un cambio curricular y su impacto en la micropolítica institucional, a través de develar el juego de interacciones entre grupos e intereses, con un señalamiento puntual respecto de los roles movilizados. Al final propone una estrategia de incorporación paulatina, comprometida en la definición de tareas ulteriores para la implantación de un nuevo plan de estudios con mayor aceptación.

Por su parte, María del Refugio Plazola, pedagoga y maestra en Educación, analiza los tres proyectos curriculares de las licenciaturas escolarizadas de 1979, 1990 y 2009, diseñadas y operadas en la UPN, Unidad Ajusco, durante sus treinta años de vida institucional. Los aspectos considerados en su reflexión se refieren a las etapas de

la construcción histórica del proyecto UPN, el discurso de la política educativa nacional, las creencias y prácticas curriculares que los académicos imprimen a partir de los planes de estudios referidos.

La reflexión se basa en la revisión de los propios planes de estudio, acompañada de otros elementos del proceso curricular como son: los proyectos académicos; las etapas de la construcción histórica del proyecto de la UPN, el acercamiento al análisis institucional, la revisión de documentos de archivo, la realización de grupos focales con estudiantes, egresados y docentes, consulta a estudiantes y entrevistas a profesores. En el trabajo refleja la orientación de los modelos de formación de pedagogos plasmados en cada proyecto curricular: el modelo “pedagogo sociopolítico” de 1979, el modelo de “pedagogo investigador” de 1990 y el modelo de “pedagogo de la transición” de 2009.

La doctora en Ciencias sociales, María Luisa Murga, plantea la importancia de dos binomios, el de la enseñanza-investigación en el marco de las funciones universitarias y el de la investigación-desarrollo en el contexto de las políticas internacionales. Asegura que el discurso donde se alimenta la formulación de planes y programas en las universidades nacionales está sometido también al discurso y acciones promovidas por organismos internacionales. Desde su perspectiva, deben estudiarse las tensiones irresolubles presentes en la articulación teórica, metodológica, política y subjetiva que entraña la concreción de los diseños curriculares. Alude a la tentación de proveer a la propuesta en germen, de una concepción didáctica acabada, con la que se busque dar cuenta de los problemas que enfrentan los procesos educativos a los que se destinará el plan de estudios

en elaboración. La nueva propuesta curricular puede no plasmar la insigne novedad educativa, pero apuesta a la ilusión de que con ella se proponen prescripciones que en su seguimiento puntual, resolverán parte de los problemas que hasta ese momento se han enfrentado en el marco de la educación universitaria.

A su vez, María de Lourdes García, maestra en pedagogía, discurre acerca de las fisuras creadas en el espacio de lo instituido, en las prácticas de organización del trabajo de los profesores que pertenecen al Colegio de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN. Su hipótesis ve las elaboraciones, acciones grupales y la implicación individual de los docentes del programa, como un dispositivo de transformación de las diversas prácticas de organización y planeación de los cursos; inquiere sobre las fisuras que atraviesan varias dimensiones de lo individual-colectivo; interno-externo; los espacios de lo público-privado y las significaciones imaginarias sociales instituidas (representaciones, afectos y deseos) e instituyentes. Propone un marco teórico explicativo a partir de las aportaciones de Cornelius Castoriadis, desde la perspectiva psicoanalítica freudiana y los desarrollos teóricos de Kaës.

En su participación, Martha Altamirano, maestra en Sociología del trabajo, sostiene que la formación del pedagogo debe evolucionar y ubicarse en el nicho de oportunidades de las carreras emergentes que se proyectan hacia la sociedad del conocimiento y la sociedad de los aprendizajes; advierte cómo el pedagogo debe reconfigurarse en dicha dimensión adaptando su quehacer a los procesos de interacción digital, desde donde perfila su concepción de la ciberpedagogía. Trabaja desde la contextualización de los cambios

estructurales generados por la revolución científico electrónica, el *paradigma tecno-productivo informacional* y el *modelo tecno-educativo global*; caracteriza la figura del “analista simbólico” como propia de los sujetos requeridos por el “trabajo afectivo e inmaterial” y los “yacimientos de empleo”. Se remite a los requerimientos educativos derivados de contextos electrónicos; de los cambios en el mundo del empleo y de las necesidades de intervención socio-educativa en los grupos sociales vulnerables. Y finalmente, plantea cómo identificar una nueva formación para los pedagogos del siglo XXI y el tipo de competencias esenciales para su eficaz ejercicio profesional.

Genoveva Reyna Marín, maestra en Psicología social, analiza desde esta disciplina los momentos constitutivos del proceso de intervención institucional explicitados en el rediseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía. En este acercamiento a la vida institucional, explica los distintos papeles que representan los sujetos, los grupos y las propias instancias directivas de una institución educativa, en especial frente a la posibilidad del cambio, el cual coloca a los sujetos en distintos lugares reconstruyendo sus saberes, construyendo nuevos vínculos, formando distintos grupos y modificando la cultura institucional que da sentido a la vida cotidiana universitaria.

El libro cierra con la propuesta de Edgardo Oikión, licenciado y maestro en Pedagogía, quien hace una reseña de su participación en la comisión de cambio curricular desde lo que llama una perspectiva existencialista; enfoca su reflexión en las tensiones presentes en los procesos de cambio curricular en las instituciones de educación superior; en el ejercicio reflexivo aborda la idea de currículum,

hace un alto sobre algunos elementos explicativos de las tensiones provocadas en el proceso de cambio curricular, para terminar con la descripción de algunos aspectos de la gestión curricular.

Todas las reflexiones capitulares del libro son una invitación abierta al diálogo necesario en la búsqueda colectiva de alternativas incluyentes; los autores trazan rutas para caminar hacia una cultura académica regida por el respeto a los pares, a partir de la cual deberán surgir dinámicas colegiadas indispensables para lograr la pertinencia en formación profesional de los nuevos pedagogos.

María del Refugio Plazola

EL CAMBIO CURRICULAR ES MÁS QUE SÓLO UN ARMADO TÉCNICO

Eva Rautenberg Petersen¹

[La] resistencia al cambio
¿cómo se exterioriza en el grupo?
El grupo se divide en dos.
Es el mecanismo de defensa.
El grupo se divide en dos en el sentido
que se van a formar dos subgrupos.
Uno que podemos llamar de retroceso
y otro de progreso.
Armando Bauleo (1970)

La vorágine de los tiempos modernos demanda una gran capacidad para vislumbrar los retos que plantea el futuro. La disyuntiva se abre entre permanecer anclados al pasado y dejarse arrastrar por su inminente irrupción o arriesgar nuevas formas, no sólo para enfrentarlo, sino también para construirlo, de modo que el futuro sea un proyecto inducido e intencionado y no un conjunto de acontecimientos que, de pronto, nos sorprende.

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Área Académica: Teoría Pedagógica y Formación de Profesionales de la Educación. Docente en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

En este contexto se inscribe la vida social en sentido amplio, y dentro de ella la académica. Así, la educación toma relevancia por ser un proyecto que apunta hacia la formación de sujetos que han de encargarse del futuro, le queda también conferida la responsabilidad de proponer las mejores vías para acometer los desafíos del provenir y continuar construyéndolo.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS SON TAMBIÉN SOCIALES

Todo proyecto educativo tiene un impacto en la vida de los sujetos y las instituciones, por tanto son, proyectos sociales. Cuando nos referimos a la formación de profesionales de la educación se abre un compromiso doble, toda vez que serán ellos los que, en el corto, mediano y largo plazos, se ocuparán de la atención del ámbito educativo, mediante el diseño, desarrollo y evaluación –en sentido extenso– de los programas educativos que afectarán a sectores amplios de la población; por ello, su profesionalización debe estar en consonancia con las demandas sociales planteadas, al menos en dos dimensiones, a saber:

- a) las que se orientan hacia la consolidación del proyecto de país, esto es, a satisfacer la formación de los cuadros laborales y ciudadanos, y
- b) las que surgen de la propia sociedad civil en aras de mejorar su calidad de vida.

Esto muestra que no es tarea menor la que tienen las instituciones educativas de nivel superior (IES) de ofrecer planes de estudio ac-

tuales e innovadores para la formación de los cuadros profesionales, especialmente los dedicados a la educación. En este sentido, los currículos pueden ser inaugurales o bien rediseñados o modificados.

Cuando hablamos de planes de estudio inaugurales en educación superior hacemos referencia a carreras de nueva creación, para ello regularmente se convoca a un grupo de expertos en el tema quienes se ocupan de diseñar la propuesta. Su calidad de programas nuevos define una serie de actividades y estrategias para la operación de éstos. La configuración del ‘paquete completo’ despierta pocas suspicacias y con frecuencia se deposita un cúmulo de expectativas sobre dicha propuesta. Pero, cuando se hace referencia al rediseño o cambio curricular, el sentido es otro, de modo que se moviliza una serie de fuerzas y tensiones derivadas de lo construido a lo largo de la instrumentación y operación del plan de estudios vigente. Estas fuerzas y tensiones pueden no emerger, sino hasta que el plan rediseñado cobra cuerpo y presencia; antes parece vivirse sólo como un proyecto anunciado, pero sin concreción. Posiblemente, en el imaginario de algunos de los actores educativos participantes en el desarrollo del plan de estudios vigente, el rediseño resulta irrelevante, no obstante, otro sector puede convertirse en oponente férreo.

ELEMENTOS DE LA MICROPOLÍTICA INSTITUCIONAL EN EL REDISEÑO CURRICULAR

Para Hoyle (1986), “la micropolítica [es] ese lado oscuro de la vida organizativa, [que usa] [...] estrategias mediante las cuales los indi-

viduos y los grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de autoridad e influencia para promover sus intereses” (En Bernal Agudo, s/f: 2).

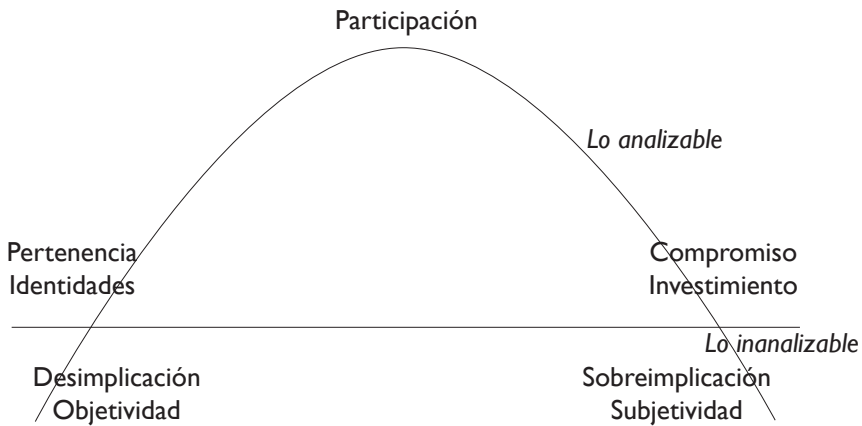
En el caso de las instituciones educativas, hay un ‘campo de concentración’ de imaginarios, experiencias, espacios y tiempos interferidos que recrean la novela institucional, de modo que se superponen los proyectos, prácticas, intereses, conflictos, entre otros, a lo posiblemente instituyente para dinamizar resistencias en las que la explicitación del origen de la oposición se sustenta, en ocasiones, en razones burocráticas.

El rediseño curricular como acción de intervención perturbadora “moviliza fuerzas y formas en general eyectadas por los dispositivos de trabajo [...] más consagrados” (Lourau, 2001: 41); lo íntimo, lo pasional, lo emocional, lo público y lo privado se activan para interferir en el cambio. En sintonía con esto, está la legitimidad que da la pertenencia y autoriza la participación.

Cabe decir, sin embargo, que el rediseño 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 se 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.

Lourau (2001: 53) propone el siguiente esquema para explicar el juego de las implicaciones en el marco de la participación institucional.



El sentido de las implicaciones institucionales de los actores se perfila en la participación, en la cual se traza una curva ascendente desde la desimplicación, hacia la participación y de esta última a la sobreimplicación. La primera de ellas es identidad pura y contiene un monto de objetividad, en tanto que la tercera está cargada de subjetividad y, por tanto, es inanalizable. Sobre la línea entre pertenencia y compromiso se ubica lo analizable. De ahí que el dinamismo entre ambos extremos marque posicionamientos institucionales, unos per-

tinentes, susceptibles de reconocerse, de ser nombrados y atendidos, y otros donde estallan los afectos.

De acuerdo con este esquema y articulado con las movilizaciones que desata un cambio o rediseño curricular, se pueden identificar cuatro posturas:

- a) El equipo docente se constituye como 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.
- 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 (2001: 44) los no-participantes tienen una postura tan activa en la implicación como los participantes.
- 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.
- 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 voluntaria 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’.

Las posiciones c) y d) pueden agruparse estratégicamente a fin de fortalecerse y obstaculizar el proyecto de a). “[...] la introducción del lobo en la manada es ayudada por ‘porteros’” (Lourau, 2001: 22).

El rediseño curricular como producto de un grupo de trabajo es interferido por una colección de eventos que se relaciona con tareas atribuidas, asumidas o aplazadas que evidencian las relaciones de poder en la vida cotidiana, donde las prácticas divisorias son centrales para obstaculizar el avance en el sentido planteado originariamente.

El llamado a dirimir la controversia entre los tres grupos anotados arriba a, c y d con la eventual incorporación del grupo b, en una reunión amplia, puede convertirse en un espacio grupal anárquico que no logra comportarse como grupo articulado por la tarea; más bien puede reinar el desconcierto manifestado en la dispersión de temas que denotan la ausencia real y la desinformación voluntaria o no respecto del proceso construido. La otra dificultad para el consenso de todos los involucrados es el sentido atribuido desde la interpretación-reconstrucción imaginaria del fenómeno concreto. De acuerdo con Ball (1993: 7), “el mundo se percibe de forma diferente en discursos distintos”.

El reto de la reestructuración curricular

El gran reto por enfrentar cuando se propone un rediseño curricular consiste en definir su orientación. De acuerdo con el posicionamiento

to que se tenga respecto del plan de estudios vigente, asociado a la micropolítica, es el carácter del cambio. Para los sectores más conservadores, ya por su implicación como actores fundantes del programa educativo, ya por haber instituido una serie de regulaciones de operación justificadas, útiles u operativas y su correlato en el manejo de las relaciones de poder, o bien en la identidad construida a través del abordaje temático y conceptual, donde se vive como amenaza la posibilidad de la desaparición de la asignatura o del conjunto de temas que se viene impartiendo, el rediseño curricular genera un monto de ansiedad que puede interpretarse como resistencia al cambio. Este fenómeno ocurre con frecuencia y dada su fuerza para detener la tarea y los procesos solicitados o derivados de ella, requiere ser acometida a efecto de construir nuevas estrategias que movilicen el juego de prejuicios y tácticas rígidas que rompan la inmovilidad y las inercias. Lo *nuevo instituyente* desencadena un conjunto de ansiedades en razón de que perturba el esquema referencial personal, que demanda la posterior reestructuración de dichos esquemas con efectos, más o menos duraderos, caracterizados por inestabilidad, falta de claridad y precisión, que deviene en inseguridad y confusión, propios de todo proceso de cambio.

En el proceso instituyente se devela la oposición entre el proyecto, como posibilidad de ser con perspectiva hacia el futuro y la resistencia al cambio caracterizada por su anclaje en lo instituido y donde subyace, entre otras cosas, el temor a destruir lo conocido que da seguridad. La resistencia se instaura como reacción práctica y difícilmente recupera la memoria del conocimiento construido en experiencias anteriores similares. Tiene también la función de apla-

zar las ansiedades frente a las posibles pérdidas. Uno de los principales argumentos es la defensa de la identidad, como construcción colectiva que, en aras de conservar lo instituido, se plantea desde el ‘falso self’, que permite sostener la ilusión, falsifica la esperanza y conlleva un carácter simulador (Ferrari, s/f).

La reestructuración curricular activa la resistencia al cambio con la emergencia de roles grupales 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.

ROLES EN EL GRUPO. DEL LÍDER O COORDINADOR AL SABOTEADOR

Iniciaremos este apartado con el lugar de coordinación del trabajo de construcción del rediseño curricular. Un proyecto de esta naturaleza puede ser por iniciativa de un grupo de docentes o bien ser una tarea institucionalmente comprometida, circunstancias que le dan un carácter específico a las dinámicas que se desencadenan. No obstante, cabe decir que, en estos tiempos líquidos, es muy probable que las autoridades de una institución educativa vean con buenos ojos un nuevo planteamiento, a no ser 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 posteriores de consolidación.

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 curricular. 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 alcancen 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 en que exista un periodo más amplio entre la implantación de un proyecto curricular y su reestructuración, la urgencia y sentido de las modificaciones serán más complejas, así como también serán más complejos 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 rigidizan la operación. La otra cara de esta condición es que, desde una postura económica, se han rutinizado acciones y se desarrollan experiencias conceptuales y metodológicas que por una parte consolidan el saber, aunque también lo pueden anquilosar y, por la otra, abonar a la resistencia al cambio.

Al respecto, el trabajo de coordinación de un rediseño curricular puede iniciarse con al menos tres tipos de participación: *i*) por convocatoria abierta, *ii*) por invitación explícita y *iii*) por cargo institucional. Estas tres condiciones no son excluyentes entre sí, de modo que puede éste ser un esquema de conformación del grupo

promotor. El éxito de la coordinación del trabajo académico queda evidente cuando se tiene un producto publicable, académicamente serio y riguroso en el tiempo acordado por las partes involucradas. No se tocará más este tema, en tanto que lo que interesa desarrollar en este escrito es el conjunto de otras dinámicas grupales e institucionales que se derivan de un cambio curricular y que impactan su puesta en marcha.

En este tenor, el lugar de un coordinador que facilite la interlocución entre los cuatro tipos de colectivo que se mencionaron arriba, sí es tema de interés, por lo que se iniciará explicitando las dificultades que han de vencerse en la construcción de consensos y en la superación de los obstáculos que impiden el avance.

Reconstruyamos la escena: las instituciones educativas, sobre todo las de educación superior, tienen la prerrogativa de proponer proyectos curriculares de formación profesional; éstos pueden ser inaugurales o bien ser modificaciones (actualizaciones, rediseños, reestructuraciones). Pueden ser por iniciativa de un grupo de docentes o por encargo y/o acuerdo de las autoridades en el seno de la propia institución, con o sin sugerencia extra institucional. El proyecto de plan se confecciona por un grupo académico, que siguiendo una metodología produce una nueva propuesta que ha de ser implantada en el corto plazo. Hay, por otro lado, un colectivo extenso de docentes que no participa en esas tareas y que no se identifica o no reconoce como suyo lo propuesto. En la inteligencia de que un plan de estudios debe lograr una amplia aceptación de las instancias que lo han de poner en marcha, especialmente del cuerpo docente y de las autoridades académicas, se requiere construir consensos. Es ahí donde

se activa una serie de dinámicas, entre las cuales se destaca la resistencia al cambio y la emergencia de grupos antagónicos o disidentes. De no presentarse una oposición frontal, sino sólo como manifestaciones de inquietud, el resto de las tareas de instrumentación curricular corren con relativa fluidez y la incorporación de docentes puede traducirse hasta en buen ánimo frente a los retos de las nuevas perspectivas. No obstante, cuando la oposición es franca esta tarea se dificulta frente a eventuales posturas de negación de lo distinto y control omnipotente que deviene sabotaje (Ferrari, s/f).

De acuerdo con Pichón Rivière (Bauleo, 1970: 3), 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 (no se opone explícitamente, pero está en desacuerdo). A continuación se abordarán estos lugares grupales:

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 implantación de un currículo rediseñado, en este proceso subyace un conjunto de condiciones, entre las que destacan:

- 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 convic-

ción de que le asiste la razón, de no ser así, no habría controversia, por 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.

- El 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 más totalmente, e involucrando la participación global del grupo [...] [ya que] sólo integrando a ambas partes se tiene la totalidad” (Bauleo, 1970: 3).
- Si la emergencia de una coordinación externa a los grupos en controversia se da en un escenario promovido por una de las partes, ésta sentirá que cuenta con la complicidad del coordinador, que ha de privilegiar los intereses de ese grupo, en tanto que es el grupo contratante; por su parte, el otro subgrupo se sentirá invadido. En esta dinámica, lo que se lee es que el primer grupo es el que ha estado ausente y ahora demanda participar, y el segundo grupo que ha realizado la tarea, debe defenderla.
- Puede ser entonces que el coordinador tenga, al menos, un triple encargo: *i*) con el grupo contratante, *ii*) con el grupo promotor, y *iii*) consigo mismo; triple compromiso que lo coloca en una condición dubitativa.
- Esta mediación² surge de la dinámica institucional una vez que se instala, y en virtud de su posición triplemente comprometi-

² La mediación es una forma pacífica para resolver conflictos. Puede tener dos objetivos: 1. Centrado en la resolución del conflicto que conlleva una fuerte carga institucional, y 2. Centrado en la relación social, cuya función es más bien curativa; se trata de restaurar las relaciones por lo que se orienta hacia la transformación de las personas y sus relaciones (Oberaxe, 2008: 12).

da 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.

- Toda tarea de coordinación tiene sentidos atribuidos desde el exterior, pero también tiene sus propios sentidos que se filtran en la mediación; esto lleva a un sesgo en la interpretación de los deseos y acciones de los otros que son leídos desde los propios deseos de quien coordina, donde también se filtra el súper yo, en una lucha entre lo que “debe hacerse” en términos éticos y del encargo institucional y lo que se desea para uno mismo; de cualquier modo el conflicto interno se desata, en tanto que aparece la culpa y, paradójicamente, también la seducción, frente a la prerrogativa de disfrazar el propio deseo para conferirle la legitimidad necesaria como si proviniera de la demanda. La posibilidad de poner en riesgo el deseo del mediador puede devenir en una coordinación autoritaria³ que centraliza el proceso y la comunicación. Nada puede suceder al margen de lo que la coordinación ha marcado, por ello, la falta de indicaciones paraliza la acción y opera, ora como pretexto para postergar la tarea, ora como elemento de desconcierto y confusión por tener desdibujado el camino para el avance.

³ Para mayor información acerca de los tipos de liderazgo, consúltese a Lewin, Kurt (1951). *La teoría del campo en la ciencia social*, Barcelona, Paidós, 1988.

- 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.

El chivo emisario

El cambio curricular, tal como ya ha estado planteado arriba, es un proceso que activa una serie de tensiones, especialmente, en la planta docente, en atención a que 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/o 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 nivel 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 recelos y responsable de “todos los problemas”. El chivo emisario carga con las situaciones de tensión y de conflicto social (Bauleo, 1970; Ferrari, s/f). 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.

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, donde 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.

[Según Anzieu] La interpretación de estas resistencias permite que el grupo pase del narcisismo primario y de fusión

con la madre, al acceso a la realidad y a lo simbólico con verdaderas relaciones de objeto. Insiste en que para trabajar el cambio no hay que actuar sobre las fuerzas que faciliten el mismo, sino sobre las fuerzas que se oponen, (Gómez, 2008: 5).

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, donde 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.

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 extragrupalas 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: 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 conservadores. En estos procesos de resistencia aparece también el uso de consignas, que politizan la actividad e impiden el consenso.

LA PARTICIPACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, PIEDRAS DE TOQUE PARA LOS CONSENSOS

“Para facilitar el proceso de cambio dos cuestiones son importantes: la información y la participación en las decisiones” (Gómez, 2008: 5).

Al inicio de este artículo, se hizo alusión al carácter social de todo proyecto educativo, que incluye el cambio curricular; así que

[t]odo proyecto, programa o reforma que involucre la aceptación y el compromiso de la voluntad de los afectados [...] debe poner especial atención a las estrategias comunicativas. Si la propuesta de reforma o el proyecto no tienen *sensido* para los implicados, la implementación tiene muchas dificultades y la sostenibilidad es dudosa (Toro y Rodríguez, 2001: 3).

Socializar una propuesta de cambio es una de las mayores dificultades debido a que significa que a través de la expresión de una construcción de sentido propio, ésta sea reconocida y validada por otro, donde lo que se juega es la convivencia y pervivencia de múltiples sentidos dentro del universo simbólico. A través de la interlocución entre varios sujetos debe generarse un proceso de intercambio creativo y crítico de información, sostenido por las diversas experiencias acumuladas, definido por la intersubjetividad. La cual está dada porque vivimos como personas entre otras personas donde se abre un horizonte de comprensión recíproca, lo que implica tener una textura de sentido que nos orienta en el mundo, es por ello que la intersubjetividad se establece en el reconocimiento propio y del otro a través de la conciencia de sí como corresponde a las acciones entre sujetos.

EL PROCESO PAULATINO DE INCORPORACIÓN

Ahora bien, partamos de la mirada sobre el encuentro de las múltiples subjetividades que interactúan en un espacio institucional. Des-

de la lógica de considerar que todo el personal académico de una institución educativa tiene conocimientos y experiencias relativas a los programas de formación, la planta docente completa podría formar parte del grupo promotor original; no obstante, al tratarse de una actividad que necesita permanencia y dedicación para la producción de documentos, no toda tiene disposición para participar a lo largo de las acciones requeridas, de ahí que sea necesario abrir distintos procesos de participación, tales como:

- a) La publicación de una convocatoria para la incorporación de los primeros interesados en la actividad, misma que puede emitirse por la autoridad académica competente.
- b) La configuración del primer colectivo, en atención a la convocatoria, ya sea éste por interés personal de los académicos o como tarea asignada. Las expectativas que se abren con motivo de esta invitación, una vez instalado el grupo de tarea, lo van decantando; es ahí donde se reconocen al menos tres dinámicas: la permanencia, la intermitencia en la asistencia y participación, o bien el abandono definitivo al grupo. Así queda un colectivo reducido, pero sólidamente comprometido con el encargo, que al final será el grupo promotor del que ya nos hemos ocupado antes.
- c) Reuniones informativas periódicas dirigidas a la comunidad involucrada, a fin de que vaya conociendo el avance y eventualmente encuentre un motivo para incorporarse a la tarea.
- d) Invitaciones personalizadas para la planta docente, una vez que la orientación del currículo haya sido puntuada. El interés

que subyace en esta nueva convocatoria es que el personal académico se vaya integrando paulatinamente en la construcción más fina de lo que ha de ser el plan de estudios reestructurado, vaya identificándose con la propuesta mediante la discusión de la estructura y la malla curricular, construya y reconstruya los contenidos específicos asociados con las intenciones de la formación, en este caso, profesional⁴, incorpore los avances teórico-metodológicos respectivos, así como las salidas laborales, entre otros asuntos del diseño propiamente dicho. También habrá de reflexionar y trabajar en las estrategias pedagógicas, los materiales de apoyo para la docencia, los estilos docentes requeridos para el desarrollo curricular, etcétera.

- e) Convocatoria para la socialización amplia del proyecto con la entrega de los documentos producidos que abre una nueva ronda de retrabajo con otros interlocutores.

Toda vez que la socialización de los avances remite a los documentos elaborados, hay una relación entre éstos y las invitaciones para participar. Respecto de los productos, habría que decir que, al ser la reestructuración curricular una tarea harto laboriosa, los plazos de entrega de documentos pueden ser variados, dependiendo de su producción, sin embargo, conviene marcar tiempos-límite con la finalidad de no extender las entregas de manera indefinida y aplazar por ello la difusión de la propuesta.

⁴ Al inicio de este escrito se habló del ámbito universitario con su encargo profesionalizante.

No obstante lo anterior, se dan casos en que las distintas convocatorias para la participación no son atendidas, bajo el argumento de que el grupo promotor ha sido excluyente y no se comparten, por el grupo ausente, los planteamientos perfilados luego de un largo tiempo de trabajo. Cuando esta dificultad irrumpe es tiempo de armar un nuevo dispositivo de comunicación en donde se diriman las diferencias a efecto de lograr el cambio curricular, esto será posible “[...] a través de la convocación de la voluntad de los *actores implicados*; es decir, de las personas *que puedan convertir en acciones y decisiones cotidianas* los procesos y logros que requiere una reforma, innovación, proyecto o programa” (Toro y Rodríguez, 2003).

Cabe decir, por último, que las actividades desplegadas a lo largo de la reestructuración de un currículum académico, especialmente si han estado acompañadas por un asesor experto y en un ambiente de discusión y debate colectivo, se constituye en sí mismo en un proceso de formación para los participantes, quienes ahora portan las experiencias de la reflexión teórico-metodológica y la práctica no sólo de la elaboración, sino también de la definición de la estrategia para la socialización.

A MANERA DE CIERRE

El objetivo central de este artículo fue mostrar que una reestructuración curricular no es sólo una construcción técnica donde se atiendan las recomendaciones del diseño curricular, sino revelar que en su calidad de proyecto social requiere la atención e impulso de un con-

junto de otras actividades que le puedan dar sentido y concreción. Es así que la organización de la tarea no puede soslayar la intervención de los colectivos involucrados donde se perfilan múltiples estilos de participación, que bien pueden impulsar la tarea hacia sentidos diversos incluso contradictorios.

La constitución de un grupo de trabajo para acometer las primeras etapas de la reestructuración curricular puede operar a contrapelo de un conjunto de intereses que se han ido consolidando a lo largo del tiempo. El cambio curricular es visto como una amenaza que apunta a la deconstrucción de lo hasta entonces construido, por lo que moviliza una serie de dinámicas de resistencia, ya porque se vive como pérdida, ya porque detona desplazamientos no deseados o eludidos.

Asimismo, 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 lo ausente (grupos, temas, enfoques, perspectivas, contenidos, entre otros).

En esta discusión habrá de considerarse una serie de supuestos cognitivos compartidos, que aludan a ciertos hechos básicos como principios de 'verdad', como la necesidad de un cambio curricular en virtud de su obsolescencia y/o la pérdida de pertinencia respecto de las necesidades sociales y educativas del futuro inmediato y mediato. El otro componente ineludible es el supuesto ético que apela a la in-

terlocución de los interesados o involucrados en términos de valores y no de intereses, es decir, que reclama el bien común, de modo que la discusión de las discrepancias versa justamente sobre la deliberación del bien común al que se aspira. La deliberación es, entonces, una estrategia con valor social mediante la que se puede dirimir el conflicto en un intercambio respetuoso de posicionamientos que requiere la disposición de los involucrados de ceder y de recibir cesiones a fin de construir consensos.

FUENTES DE CONSULTA

- Ball, Stephen (1993). *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid, Morata.
- Bauleo, Armando (1970). *Problemática grupal*. Texto de la Cátedra: Teoría y Práctica Profesional, Escuela Universitaria de Servicio Social, Universidad de la República, Uruguay.
- Bernal Agudo, José Luis (s/f). *La micropolítica: un sentimiento*, en <http://didac.unizar.es/jlbernal/Micropsenti.pdf>, (consultado en agosto, 2009)
- Ferrari, Massimo (s/f). *Tarea y grupo*, en http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/tarea_grupo.html (consultado en octubre, 2009).
- Gómez Esteban, Rosa (2008). “Concepción operativa de grupos y psicoterapia grupal psicoanalítica operativa”, en *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*. Madrid, Asociación para el estudio de temas grupales psicosociales e institucionales.

- Lourau, René (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires, Eudeba.
- Müller, Marina (2007). *Docentes tutores: Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires, Bonum.
- Oberaxe, observatorio español (2008). *Mediación local, conflictos etnoraciales y discriminación: Estado de la cuestión y experiencias en España*. España, Secretaría de Estado y Migración. Unión Europea.
- Toro, José Bernardo y Martha C. Rodríguez G. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Bogotá, BID.

TRES PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN TREINTA AÑOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

María del Refugio Plazola Díaz¹

El propósito del presente documento es reflexionar sobre los tres proyectos curriculares de la licenciatura en Pedagogía que ha ofrecido la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, en cuanto a su origen en la política curricular y grupos de académicos que les dan vida, el proceso de desarrollo del currículum, las estructuras de relación y modelos de formación: el Plan de Estudios 1979 y 1990, y el nuevo Plan 2009, que aún no se pone en marcha.

En la UPN, como en toda institución de educación superior, los planes de estudio, entendidos como la dimensión formal del currículum, son una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas a desarrollar mediante líneas metodológicas y materiales específicos, de la misma manera que se constituyen en hipótesis de procesos de formación profesional; de este modo, todo proyecto cu-

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Área Académica: Teoría Pedagógica y Formación Docente. Docente en la licenciatura en Pedagogía y en la maestría en Desarrollo Educativo-línea Teoría Pedagógica.

rrricular configura la práctica de la enseñanza y es un impulso transformador de las acciones de los profesores (Stenhouse, 2003).

Esta reflexión está fundamentada en la revisión de los propios planes de estudio y se acompaña de otros elementos del proceso curricular como lo son: los proyectos académicos 1978, 1985 y 1993; la construcción histórica del proyecto de la UPN en las etapas estudiadas por Delgado (2002), el acercamiento al análisis institucional, la revisión de documentos de archivos, en especial los producidos por algunos de los sujetos participantes en los cambios curriculares: Elizondo, Gómez y Aguilar; la realización de grupos focales con estudiantes, egresados y docentes, consulta a estudiantes y entrevistas a académicos. Dado que es en los proyectos curriculares donde se encuentra la hipótesis de formación que se desarrolla en las prácticas, relaciones y significados de la enseñanza y del aprendizaje, expresados en los saberes, valores y habilidades profesionales de los egresados.

EL PLAN DE ESTUDIOS 1979

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 profesionales necesarios que atendieran los problemas y proyectos educativos, prioritarios para el Estado mexicano.

Se concretaba con ello la tradición discursiva del “Estado educador”, cuyos valores y principios de justicia social, nacionalismo, democracia y libertad de enseñanza, se consagraron en el Artículo 3º Constitucional. En este *periodo fundacional* que llega hasta 1984, la UPN es escenario de los primeros conflictos sindicales y de la construcción de la identidad institucional de sus trabajadores (Delgado, 2004).

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 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.

La generación de académicos fundadores de la UPN deseaba poner las bases de una formación universitaria, compuesta por el dominio de los lenguajes formales y de comunicación como fundamentales para adquirir una cultura filosófica e histórica con la identidad política nacional, desarrollada en torno al estado de la Revolución mexicana.² En los diseñadores del proyecto estaba la idea del Estado tutelar en la formación de maestros, particularmente en un estable-

² Díaz Barriga señala que el pensamiento educativo mexicano tiene tres influencias fundamentales: a) la adopción del pensamiento educativo alemán, en particular la concepción herbartiana de la educación (Larroyo); b) la adopción de un pensamiento de corte positivista (Parra, Sierra, Baranda), y c) la significación particular que el pensamiento de la Revolución mexicana imprime a la educación, lo que podríamos resumir como un pensamiento nacionalista (Vasconcelos, Bassols), es éste último el que adquiere significado en la propuesta curricular de 1979.

cimiento con un grupo de normalista y universitarios cohesionados como grupo de origen, por el 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 un área básica de estudios, integrada por cuatro pares de asignaturas seriadas como Historia de las ideas, Sociedad mexicana, Matemáticas, Redacción e investigación documental (ver cuadro 1).

Por su parte, 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 metodológica instrumental de lo educativo (Proyecto académico, 1978: 23). En este momento de la formación se transmiten conocimientos de la política, la sociología, la psicología, la historia, así

como la lengua y la matemática aplicada, por supuesto eran espacios curriculares que ofrecían instrumentos metodológicos que se agotaban en las propias disciplinas, porque no trascendían a las dimensiones de lo pedagógico.

En el área de formación profesional, compuesta por 16 de los 32 espacios curriculares que integraban al Plan 79 (ver cuadro 1), quedaba lo propiamente pedagógico, tenía la “función principal de dotar al estudiante con un cuerpo de conocimientos y técnicas de alguna disciplina relacionada con la educación o con algún aspecto de la problemática de la educación misma, configurando un campo de actividad profesional específico” (Proyecto académico, 1978: 6).

Sin embargo, las materias y contenidos de aprendizaje no daban cuenta de los conocimientos identitarios de la pedagogía, algunos espacios ofrecían una serie desarticulada de asignaturas instrumentales como Administración educativa, Orientación educativa, Planeación y evaluación, desprovistas de unidad paradigmática por estar ausentes los grandes sistemas y los grandes autores de la pedagogía.

Ninguna de las tres áreas abordaba contenidos sobre teoría pedagógica, no existían posibilidades para profundizar en los fundamentos filosóficos de la pedagogía, estaban ausentes los espacios para conocer la construcción del pensamiento de pedagogos como Rousseau, Peztałozzi, Fröebel, Montessori y Freinet, de tal forma que no se conocían los modelos pedagógicos que, habiendo trascendido los tiempos, se podrían estudiar como sustento de algunas políticas educativas en las etapas del desarrollo histórico de México.

La organización de los académicos correspondía a la estructura curricular, es decir, academias por grupos de materias como So-

ciudad mexicana, Redacción e investigación, Metodología, Historia de la ideas y Matemáticas, que concernían a las áreas de formación básica e integración vertical; del mismo modo, academias por licenciatura que pertenecían al área de concentración profesional, que llevaban el nombre de las licenciaturas escolarizadas, Pedagogía, Psicología educativa, Administración educativa, etcétera. Los grupos académicos que sostenían este proyecto se engendraron como la generación de fundadores, se distribuyeron en espacios de poder, concedidos desde los dominios disciplinarios.

Las configuraciones curriculares determinaron lo que sucedía en las aulas entre profesores y alumnos; como resultado del conjunto de prácticas de enseñanza, aprendizaje, lecturas, conferencias, se conformó en los estudiantes de pedagogía una ideología identitaria hacia los grandes maestros (Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Torres Quintero, Álvarez Barret), y la misión social de la llamada escuela mexicana, esta visión parcelaria del conocimiento y de la cultura se plasmó en el aprendizaje de los alumnos.³

De esta manera se instituyó la formación de un pedagogo socio-político, caracterizado por poseer una cultura general con énfasis en el análisis social de la construcción del proyecto educativo del Estado revolucionario. En el caso de los profesores en servicio, este pedagogo se integró a sus labores docentes, a los equipos técnico-pedagógicos y algunos como docentes de primaria en escuelas particulares.

³ “[] si quiere modelarse una práctica educativa de acuerdo con una concepción psicológica del alumno y del aprendizaje, si se pretende engarzar el aprendizaje escolar con el contexto social, etc., éstas ideas tienen que estar plasmadas en la selección, presentación y estructuración de los propios contenidos del currículum, pues es éste el instrumento inmediato que condiciona la actividad didáctica” (Stenhouse, 2003: 12).

En lugar de un perfil de ingreso, el plan sólo señalaba un requisito: ser egresados de bachillerato y especialmente maestros; 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. Así, se formaban los pedagogos profesionales de la educación que prometía el “Proyecto académico” de 1978; es decir, pedagogos asesores, planificadores, evaluadores y diseñadores al servicio del proyecto político educativo dominante.

En este proyecto se concibió al docente como un facilitador del aprendizaje, como el encargado de estimular el interés de los estudiantes a través de la planeación de actividades que le ayudaran a conocer e interpretar la realidad.

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, elabora hipótesis o teorías y las pone a prueba en la realidad (Proyecto académico, 1978: 19).

Entre estas configuraciones curriculares implicadas en los procesos de institucionalización,⁴ emergieron académicos críticos

⁴ Para Landesman los procesos de institucionalización son “procesos reconstruidos en complejas y diversas tramas que involucran entrecruzamientos de contextos sociopolíticos disciplinarios e historias de establecimientos, de líderes académicos de grupos disciplinarios de generaciones y de trayectorias de individuos. Procesos que también escenifican relaciones de los sujetos con los otros (inter e intra-generaciones) y con el Otro. Procesos que realizan en los escenarios reales y en las escenas ocultas del acontecer institucional, en el inconsciente institucional y en el inconsciente de los individuos, en

del modelo de formación instituido, entre ellos Elizondo y Gómez (1983), quienes analizan la propuesta curricular de 1979 en dos momentos de la práctica académica: básica y profesional; tres elementos estructurales: niveles, bloques de cursos y talleres integradores; y materias optativas para el último semestre; sin embargo, en la malla curricular (ver cuadro 1) sólo se observan tres áreas y ocho semestres, sin momentos, talleres ni optativas, lo cual representa el grado de dificultad de su operación.

Aseguran que el área de formación básica tenía dos propósitos, uno propedéutico para compensar las deficiencias de los estudiantes de nuevo ingreso, y otro de carácter exploratorio para introducir con mayor rigor metodológico los conocimientos básicos de las ciencias sociales; el área de integración vertical agrupaba contenidos orientados a la comprensión de los elementos fundamentales de la educación y del contexto nacional, constituyendo la integración con otros aspectos del área profesional y, finalmente, el área de concentración profesional, con contenidos que definían el campo particular de cada carrera a partir de sus requerimientos científicos y de las características de un campo de actividad profesional.

Otros profesores heredaron la visión vigilante de la consolidación de la pedagogía, criticaron los principios y supuestos del currículum inicial y sentaron las bases para la consolidación de un nuevo proyecto curricular, entre ellos Aguilar (1989: 3), quien en su análisis del Plan 79 señala que este plan desde su origen quedó segmentado en tres áreas desarticuladas y aisladas que no seguían una

la realidad psíquica de las instituciones y la de los sujetos, en el pasado mítico, en el presente y en las aspiraciones futuras, en lo real, lo simbólico y lo imaginario” (2006: 6).

lógica académica, teórica ni de formación profesional, y que no se vinculaba con un perfil profesional; no tenía congruencia interna vertical ni horizontal, observa también fragmentación en las asignaturas, falta de claridad en los objetivos y de pertinencia en los contenidos.

Critica también el carácter compensatorio del área básica, porque considera que su finalidad remedial ya no es necesaria, pues sus estudiantes son bachilleres y no normalistas, como se pensó al inicio; considera que el área de integración vertical es una extensión de la básica y que juntas conforman el 50 por ciento de los espacios curriculares, reduciendo así el área de concentración profesional donde hay serias deficiencias y vacíos de contenidos (1989: 5).

Elizondo y Gómez (1983) y Aguilar (1989) plantean el problema de todo el plan de estudios, su traslación hasta las aulas; la dificultad consiste en superar la brecha entre la intención, expresada en los objetivos o finalidades y los mecanismos para hacerlo operativo, esto es un reflejo de la separación entre la teoría y la acción (Stenhouse, 2003).

El “Proyecto académico” de 1985 y sus implicaciones en los cambios curriculares

El Plan de estudios de 1979 se empezó a revisar a partir de 1985, dada la coyuntura de un 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, 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 universi-

tario bajo los postulados de la modernización, científico y crítico, en una mezcla 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 éstas 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 para la actividad docente como para la investigación (Delgado, 2004).

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, a saber:

- Formar profesionales de la educación.
- Con una sólida preparación teórico-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 disciplinaria con acción multidisciplinaria.
- Se transita hacia lo multidisciplinario.
- El conocimiento se construye desde múltiples referentes y paradigmas.
- Se persigue el aprendizaje formativo.
- La práctica del 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 entiende como un espacio de generación colectiva de conocimientos.
- El estudiantes es un sujeto social cuyo desempeño académico y profesional están determinados por sus características socioeconómico culturales (“Proyecto académico”, 1985).

Como resultado, cinco generaciones después se pone en marcha el segundo Plan de Pedagogía. Para 1989, el 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.

Se pudo observar que tres años después, el entonces rector de la UPN, Olac Fuentes Molinar, publicó en sus *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*, algunas de las dificultades que el desarrollo del Plan 79 observaba, y que posteriormente se repetirían en la aplicación del Plan 90; preocupaciones en torno a dos aspectos: la evolución de la población estudiantil y los planes y programas de estudio; en el primero notó un estancamiento de la demanda de ingreso, altos índices de abandono y bajos niveles de titulación (8.5 por ciento); respecto a los planes y programas señaló su excesivo teoricismo e insuficiente atención a los procesos escolares y a los problemas del sistema educativo nacional, poco conocimiento de la escuela mexicana, y de sus necesidades (Fuentes, 1992).

EL PLAN DE ESTUDIOS 1990

La segunda licenciatura escolariza en Pedagogía se diseñó entre 1989-1990 mediante un proceso instituyente de evaluación de la docencia, impulsado por el entonces rector de la UPN, Mtro. José Ángel Pescador. El Plan 1990 está dirigido, igual que el Plan 79, a bachilleres y profesores en servicio; aunque estos últimos ya no eran mayormente convocados debido a que seis años antes se había elevado a nivel licenciatura los estudios en las escuelas normales; de este modo, se cambia la configuración en la designación de sus nuevos discípulos.

Este proyecto curricular se desarrolla durante el tercer *periodo institucional de la UPN, de descentralización y achicamiento*, que según Delgado (2004) abarca de 1992 a 1998 y se caracteriza por la

transferencia de los recursos humanos y materiales de las unidades UPN a cada entidad federativa, quedando en el ámbito nacional únicamente la normatividad curricular y la evaluación.

El grupo de académicos que diseña el Plan 1990 instituye un modelo de formación de pedagogo investigador; en el proceso de institucionalización se cambió la estructura, orientación y dinámica del proceso formativo, prometiendo 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 pedagogía; para lograrlo, el plan se estructuró en tres fases de formación, organizadas a su vez por campos de estudio, de formación y de seminarios (Plan, 1990).

La primera fase o fase inicial (ver cuadro 2) proporciona las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo en sus diversas manifestaciones; se acentúan los contenidos sociohistóricos en cuatro cursos que estudian historia de la educación, los siglos XIX y XX en México: la consolidación del Estado y del capitalismo, el Estado educador y los modelos económicos. Se insiste también en los cursos y contenidos derivados de los paradigmas psicológicos contemporáneos: introducción a la psicología, las teorías del desarrollo de Vigotsky, Luvia y Cole; la psicología social de Kurt Lewin y los grupos operativos, se desarrollan a lo largo de tres espacios curriculares, y queda uno para filosofía, dos para pedagogía y dos orientados a la investigación.

La segunda fase de campos de formación y trabajo profesional ofrece el bagaje teórico técnico para describir y explicar acciones educativas específicas. En la fase de concentración en campo y/o

servicio pedagógico, tercera fase de formación, se profundiza en los contenidos anteriores, se articula la formación teórica metodológica y se aplican a problemáticas que plantea el sistema educativo nacional (Plan de Estudios, 1990: 15-19).

A diferencia del Plan 79, el perfil de egreso del Plan 90 no se inclina por la docencia, ni se define al pedagogo como un profesional de la educación como la versión reestructurada del mismo plan; sin embargo, la tendencia se contradice con los estudios de egreso. En los últimos años se tienen datos de que quienes se desempeñan como docentes lo hacen en escuelas del 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.

Las configuraciones curriculares se definen en favor del pedagogo investigador, dado que el egresado obtiene una formación disciplinaria con énfasis en la investigación educativa, a la que se dedican ocho cursos: seis de ellos en las dos primeras fases de formación (ver cuadro 2) abordan el paradigma cientificista desde los cursos Ciencia y sociedad e Introducción a la investigación educativa, este último presenta un panorama de la investigación educativa en México y sus tendencias; también dos cursos seriados de Estadística Descriptiva y otra Aplicada, que sostienen el paradigma cuantitativo de la investigación educativa, y dos materias seriadas de Investigación educativa, dedicadas a la lectura de proyectos de investigación relativos a los campos de trabajo escolar.

Además, dos seminarios-talleres en los últimos semestres; éstos últimos deben estar vinculados con proyectos y actividades de

investigación. Por tanto, se dedica 25 por ciento de los espacios curriculares a la formación para la investigación; la paradoja es que los niveles de titulación están cerca del 8 por ciento; entonces, si las seis materias sobre investigación no contribuyen para que los estudiantes elaboren sus tesis o tesinas, la existencia de los objetivos y contenidos de investigación no se justifica, se está evadiendo el compromiso de vincular la teoría con la práctica. Situación que se explicita con el testimonio de uno de los docentes, el cual participó en el grupo focal realizado en junio de 2008 como parte del diagnóstico para el cambio curricular:

Acabo de tener en la línea de investigación gente del segundo semestre en la Introducción a la investigación. Ésta ha sido una de las líneas que he trabajado por más tiempo, la línea de investigación: Introducción a la investigación; y ahí, quizás, una de las cosas que nos preocupa mucho es ¿por qué la dificultad de los estudiantes de vincularse con realidades o ámbitos que tienen que ver con su práctica profesional?

En el análisis que yo hago están poco vinculados con estos ámbitos posibles de inserción profesional, y continúan, desde la experiencia que yo tengo y desde lo que he documentado, como pensando en lugares comunes, problemas muy reiterados, muy documentado, más desde la bibliografía que de intereses cognitivos, personales o que hayan tematizado y destacado de la realidad (Grupo focal con profesores UPN, 19 de junio 2008).

Los estudiantes también reportan la ausencia de la vinculación teórico-práctica, incluso en los últimos semestres en que optan por una alternativa que les permite concentrarse en un campo de servicio pedagógico, y a pesar de que las Propuestas pedagógicas son una de las modalidades para la titulación, los estudiantes la eligen en un bajo porcentaje, porque el reglamento pide llevarla a la práctica, evaluarla y luego reportar sus resultados. Un estudiante de octavo semestre se refiere, de la siguiente manera, a la propuesta presentada por uno de los equipos de docentes, que ofertan opciones para cursar los cinco campos que señala el plan de estudios en su tercera fase, a propósito de la opción en investigación educativa:

Pero, de hecho, el campo no llega a concretarse hasta la parte práctica, se queda en la parte teórica. Eso, nos lo explicaron cuando presentaron el campo que, se oye muy ambicioso: investigación educativa, teoría pedagógica y luego, concreta en la práctica docente, pero los maestros fueron sinceros y dijeron “La verdad, todavía no llegamos a concretar la parte práctica”. Todavía no han diseñado bien así, bien bien bien el programa (Grupo focal con estudiantes y egresados. UPN, 24 de junio, 2008).

Los docentes también aseguran que se ausentan los procesos de vinculación o encuadre entre la formación para la intervención y la formación teórica, a pesar de tener una marcada acentuación teórica, ésta no se sitúa en el terreno de la teoría pedagógica.

Yo, incluso, radicalizando las cosas, me atrevería a pensar, más en que hay una desvinculación, yo creo que hay una ausencia teórica. Mi experiencia en estos veintitantos años es que los alumnos de pedagogía, cuando van llegando al final de su semestre, desconocen, pensando las cosas, desconocen qué es la pedagogía y no conocen teorías pedagógicas. Uno les puede hablar, yo no soy pedagogo, pero bueno llevo veintitantos años de trabajar en pedagogía también, y si uno les pregunta sobre Comenio, por ejemplo, no saben quién es Comenio; qué te dice el Carta Magna “No, no la conozco”. En fin, así se va uno, preguntando y no tienen idea de eso... (Grupo focal con docentes. UPN, 19 de junio, 2008).

Su evaluación

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, elaboran y entregan el Informe de evaluación diagnóstica con más de treinta recomendaciones, entre las que destacan las siguientes:

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 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 sondeos 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 eficiencia terminal y el índice de titulación.
- Invitar a los ex alumnos a participar en actividades académicas.

Las recomendaciones sobre normatividad son quizá las mejores evidencias de la falta de orientación de un proyecto académico, y de que

la reestructuración académica de la unidad Ajusco no se ha dado en torno a una normatividad que vincule la norma y la vida institucional.

Respecto a las recomendaciones de planes y programas se puede decir que durante diecinueve años no se formuló un proyecto de evaluación y seguimiento de la 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 en 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.

Por otro lado, no se terminó de definir el perfil de egreso, porque no se contaba con estudios como el que el año pasado encargó la actual rectora, doctora Sylvia Ortega, denominado “Encuesta sobre consumos culturales”, que proporciona información sobre la caracterización socioeconómica, familiar y cultural de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con respecto a los académicos, 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.⁵

⁵ En lo referente a intercambio académico, los recursos se han reservado para los proyectos de investigación que cuentan con apoyos financieros externos, concentrados entre los académicos que poseen registro vigente en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

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 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 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 que 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 de Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

Para responder a la recomendación de revisar y evaluar los criterios de selección de los alumnos de nuevo ingreso, sería necesario replantearse la estructura, los objetivos y hasta el formato del examen de ingreso, por una parte, pero también cabe la posibilidad de diseñar cursos propedéuticos para acreditar un requisito de admisión.

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 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.

El dictamen de evaluación diagnóstica (CIEES) contiene, en las sugerencias de operación para implantar un programa para la inserción laboral de los alumnos, un diseño que deberá incluir visitas a organizaciones donde se desenvuelve el pedagogo; el desarrollo de prácticas profesionales *in situ*; la realización de conferencias, mesas

redondas y seminarios en los que participen los sectores de la sociedad y la elaboración de estudios prospectivos en el mercado laboral (CIEES, 2006: 18).

El desarrollo del Plan 90 tiene además dos desfases estructurales muy importantes; por una parte surge y se fundamenta en el “Proyecto Académico” de 1985, pero éste 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 proceso de reestructuración académica que obligó 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.

Esas 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 académicos destaca la necesaria vinculación de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura; los cuerpos académicos se aglutinan en torno 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 objetos 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 de 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.⁶

En la construcción del 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 algunas promesas 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 qué problemas específicos 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

⁶ “El plan de estudios se estructura en tres fases, que corresponden a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía, y cada una de ellas comprende campos o áreas de formación” (Plan 1990: 11).

en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional (Plan 1990: 4-5 y Plan 2009: 17-19).

EL PLAN DE ESTUDIOS 2009

El *periodo de consolidación universitaria* de la UPN, en que se profundizan las políticas de modernización para el nivel superior universitario y se construyen objetivos estratégicos orientados al fortalecimiento de la calidad de sus programas (Delgado, 2004), es el marco institucional en el cual se da a luz el tercer proyecto curricular para la formación de pedagogos en la unidad Ajusco. De este nuevo Plan de Estudios, elaborado durante 2008-2009, siendo rectora de la UPN la doctora Sylvia Ortega, sólo nos referiremos a su diseño, debido a que se implementará en 2010.⁷

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.

El proceso de diagnóstico y diseño fue asesorado por el doctor Eduardo Remedi, quien coordinó la estrategia metodológica y acompañó las etapas en las que diversos académicos participaron en

⁷ En el mes de junio del 2009, la comisión de rediseño curricular propuso al Colegio de Profesores de Pedagogía postergar la implantación del nuevo Plan de Estudios; a su vez, el Colegio planteó se conformara una comisión para agendar los temas de discusión a través de foros virtuales y así garantizar la mayor participación posible entre la comunidad académica y estudiantil.

la revisión de programas, grupos focales, lecturas, recomendaciones, observaciones, asesorías y propuestas de programas sintéticos de asignatura.

Este proyecto curricular recupera lo mejor del diseño anterior, y se estructura en tres fases, que corresponden a momentos diferenciados de la formación profesional: fases introductoria, problematizadora y de intervención pedagógica (ver cuadro 3), fases que se vinculan con tres líneas curriculares: teórica-conceptual, metodológica-indagativa y práctica-reflexiva, mismas que se despliegan a lo largo de todo el plan, se encargan de organizar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes formativas para el ejercicio de la profesión; estos momentos 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. Estos ejes curriculares sustituyen las líneas y campos anteriores, en ellos se pretende abordar los temas de estudio de la educación y la pedagogía y también las problemáticas reales en que se concretan.

La fase introductoria, a partir del acercamiento a la realidad educativa, pretende generar, desde los primeros semestres, un pensamiento que consolide en los alumnos un discurso de carácter holístico que favorezca el proceso de reflexión sobre el campo de lo pedagógico que le permita reconocer su complejidad. En este primer momento, y a diferencia del Plan 90, se fincan las bases para la construcción de la identidad profesional, mediante el establecimiento de vínculos con ámbitos, dimensiones y contextos del trabajo pedagógico y de la producción de un discurso propio (Plan, 2009).

En la segunda fase problematizadora, se pretende generar el conocimiento de múltiples formas, que conlleven a la indagación de fenómenos educativos, el proceso incluye la reconstrucción de la realidad, donde se recupera la capacidad analítica individual y grupal recuperando la teoría como referente de la reconstrucción y arribar así a la problematización que se genere en los procesos de intervención profesional.

En este segundo momento de la formación del pedagogo, se promueve su ejercicio profesional autónomo, en contextos donde la experiencia educativa los ayuda a consolidar su propio proceso formativo; los problemas reales favorecen su implicación y permiten la articulación con la reflexión de la teoría. La indagación es una instancia para problematizar, generando procedimientos, elaborando estrategias y consideraciones en el campo educativo, la idea es promover la reconstrucción problematizada de recortes de la realidad que con fundamentos teóricos permitan una intervención caracterizada por el acompañamiento y la colaboración, lo cual implica una garantía de la articulación teoría-práctica en el eje vertebral de la formación profesional.

La fase de intervención se caracteriza por rasgos de lo hermenéutico-fenomenológico, en donde la reflexividad habrá de prestar atención a la comprensión de la interacción de los individuos en contextos educativos concretos, de este modo se generan las condiciones para la construcción de la autonomía e independencia para fortalecer la responsabilidad de su ejercicio profesional. En el tercer momento de la formación, el estudiante reconoce la singularidad de un problema en particular, así como los elementos articuladores que

lo constituyen, diseña los procedimientos para su intervención, reflexión y evaluación (Plan, 2009: 23).

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 se constituya en un ejercicio constante e ineludible (Plan, 2009: 24).

El primer nivel de concreción del diseño concluyó en marzo del presente año, se entregó a la comunidad académica y se presentó a la estudiantil, para lograr una socialización más amplia; al mismo tiempo se formaron cinco equipos, de entre siete y doce profesores cada uno, para que trabajen en el segundo nivel de concreción del plan, es decir, en la elaboración de programas de estudio para cada uno de los cinco ejes curriculares; se produjo también la aparición de dos pequeños grupos en alianza opositora a los nuevos contenidos, relaciones, estructuras y vínculos que representa el cambio curricular, que sustituye al proyecto instituido.

En la alianza se conjuran dos posturas, la que reclama ser la figura protagónica del cambio en su expresión narcisista⁸ y la que

⁸ Una característica importante de este grupo es su participación en el proceso de cambio curricular entre febrero de 2008 y febrero de 2009, algunos aportaron información para el diagnóstico participando en el grupo focal con docentes, otros asistieron a las reuniones de trabajo en Ajusco o en Oaxtepec, otros participaron en el taller con estudiantes de sexto semestre para el análisis curricular de la primera y segunda fase del Plan 90, otros leyeron la propuesta del nuevo Plan e hicieron comentarios, observaciones, sugerencias, otros incluso propusieron objetivos y contenidos para algún programa de estudio.

se niega a abandonar las viejas estructuras de control del programa educativo.⁹ Juntos se presentaron en junio en el taller de elaboración de programas para primero y segundo semestres; sin lograr romper la reunión, consiguieron negociar la construcción exclusiva de un sexto eje curricular, del cual a la fecha no se conoce su diseño.

En el Plan de Estudios 2009, a diferencia de los anteriores modelos de formación, el pedagogo de la transición se estructura en una lógica multidisciplinaria que plantea el estudio de los contenidos pedagógicos a partir de temas y problemas de la formación humana, desde que se nace hasta que se muere, rompiendo así las anteriores coordenadas de tiempo y lugar para la formación.

Otro elemento importante en este nuevo diseño es el modelo formativo que se centra en la idea de la formación del profesional reflexivo; se retoma de Schön (1992, 1998) la figura del *practicum reflexivo* como el marco educativo donde los estudiantes aprenden en talleres y prácticas a través de la acción y con la ayuda o acompañamiento dialogado de un tutor; son éstos tres los principales componentes de la tercera fase del Plan 2009.

Por ello, resulta relevante el planteamiento de Schön (1998) respecto a que el conocimiento que integran la práctica efectiva, es el punto de partida para la formación de profesionales reflexivos, y se está consciente de que ello exige la construcción de una nueva epistemología de la práctica, que ponga de relieve el conocimiento profesional; el sentido de la reflexión en la acción y que ello implica

⁹ De este grupo aunque más pequeño, que integra a los fundadores de los proyectos curriculares 79 y 90, algunos se negaron a participar en el grupo focal con docentes y otros participaron hasta que se construyó la malla curricular donde se dieron posibles nombres a los espacios curriculares.

pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, es lo que muchos profesionistas utilizan en situaciones de incertidumbre o conflicto, como lo dice Dewey cuando habla del pensamiento. El fin de pensar es entender y su propósito es humanizante; y eso no se termina nunca.¹⁰

Si realmente creemos, como Shön (1992), que los profesionales reflexivos, a partir de su práctica, son y deben ser los auténticos artífices de los procesos de innovación y mejora de la calidad de la educación formal y no formal, todos los discursos bien contruidos y basados en procesos de acción-reflexión serios y sostenibles no solo son de gran valor pedagógico, sino que son necesarios para avanzar en la ciencia pedagógica y en la mejora de la calidad de la educación de las nuevas generaciones (Rivera, 2008: 134. ISSN: 1139-613X).

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

¹⁰ “[...] Pero en la verdadera reflexión desde la acción, como hemos visto, el hacer y el pensar son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos y los sondeos de la acción experimental, y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados. Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. Es el resultado sorprendente de la acción lo que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva la a una conclusión temporal (Schön, 1998: 247).

nuevas tecnologías en entornos académicos, interculturales, familiares, y profesionales de la educación formal, informal y no formal.

Por su parte, los docentes que participaron en el grupo focal, realizado como parte de las actividades del diagnóstico y fundamentación del rediseño curricular 2009 manifestaron lo siguiente:

[...] los pedagogos que yo conozco, egresados de aquí están trabajando en orientación, aparte maestros, están trabajando en capacitación. De los más exitosos que yo tengo, en capacitación y en capacitación docente, unos están trabajando aquí en Electra, otros en el Museo de la Ciudad de México, otros se metieron a trabajar aquí, en el Fondo de Cultura Económica [...] otros están en trabajo social, otros están trabajando en reclusorios, otros están trabajando con niños de la calle y otra cuestión muy interesante es que, derivados de sus trabajos de tesis o del servicio social, ellos logran hacer una conexión con el ámbito educativo que difícilmente se podría dar de otra manera [...] (Grupo focal de docentes, UPN, 19 de junio, 2008).

El campo laboral del nuevo pedagogo no se limita al ámbito de las instituciones escolares, sino que abre sus posibilidades para que el pedagogo de la transición realice intervención pedagógica en instituciones hospitalarias, de readaptación y asistenciales, y proyectos comunitarios y emergentes. De tal modo que no sólo pueda desarrollarse profesionalmente en el ámbito tradicional de la pedagogía

escolar, sino que esté formado para intervenir en otros sectores institucionales, sociales y comunitarios formal.¹¹

El pedagogo de la transición se formará con la propuesta de lograr la tan anhelada vinculación de la formación en indagación para fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes para la intervención pedagógica, por supuesto, lo anterior es resultado también de la preparación que proporciona el eje curricular de la teoría pedagógica; para ello se propone un acercamiento gradual a la práctica en las dos primeras fases, y en el último año de la licenciatura se sugieren dos o tres días a la semana efectuar jornadas de trabajo en instituciones donde se desempeñen pedagogos y también donde los soliciten.

PARA CONCLUIR

En el proceso de cambio curricular, iniciado en 2008 en la UPN, ninguna de las licenciaturas que participaron: Administración educativa, Psicología educativa, Pedagogía, ni Sociología de la educación, se diseñaron por competencias; para el caso de Pedagogía se analizaron más de veinte perfiles de egreso 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 y actitudes.¹²

¹¹ Rivera i Romaní señala las diversas funciones específicas del pedagogo de acuerdo con dos grandes campos: la educación institucional (1- docencia, 2- orientación académica, vocacional profesional, 3- dirección coordinación y asesoramiento, 4- diseño desarrollo y producción de materiales, 5- asesoramiento en programas educativos, y 6- investigación educativa) y educación en otros contextos (de las editoriales, las TIC y los medios de comunicación, de la salud, del medio ambiente, de la dirección y gestión pública de servicios, de los servicios sociales, de lo sociocultural y sociocomunitario).

¹² Especialmente en el caso de la Licenciatura en Administración Educativa cambió completamente el

Del mismo modo, en las tendencias nacionales de las instituciones que ofertan licenciaturas en Pedagogía, se observó que no todas las universidades diseñan sus planes de estudio por competencias, por el contrario, su orientación humanista amplía las posibilidades de su desarrollo e interpretación, como lo son los casos de la Universidad de Veracruz, Plan 2000; la FES-Aragón, Plan 2002; la FES-Acatlán, Plan 2006; la UNAM-FFL, Plan 2007-2009.

La UPN por su estructura, origen, misión y prestigio, se asemeja más a estas instituciones públicas que no se ocupan en dar respuesta inmediata a las exigencias de los organismos económicos internacionales que dictan las líneas de las políticas educativas de los países en desarrollo. Ninguna de estas instituciones ignora el origen empresarial eficientista de la estructura ideológica de las competencias.

Sin embargo, al interior de la UPN existe un grupo de docentes, quienes prefieren el diseño basado en competencias, el debate tiene como base las diferencias en el origen de su formación profesional, sus biografías, sus historias académicas y su afiliación ideológico-política; éstas son evidentes en los argumentos que algunos de ellos manifiestan en los documentos académicos con los que participan en los foros virtuales de la última etapa de participación, la cual concluirá el mes de enero de 2010.

En sus treinta años, la Universidad Pedagógica Nacional ha transitado de los programas de licenciatura, orientados a la profesionalización docente, a los proyectos curriculares, encargados de

perfil de egreso, la fundamentación y la estructura curricular se revisó el texto de Jackes Delors, *La educación encierra un tesoro*, y a partir del debate en el grupo de diseño se tomaron las decisiones que dieron forma a la propuesta curricular 2009.

la formación de cuadros profesionales para la docencia, la gestión y la investigación para el Sistema Educativo Nacional y ahora ante el reto de formar a los pedagogos que el sistema social también le demanda al sistema educativo.

El plan de estudios, como propuesta curricular, expresa a través de su diseño, materiales y criterios para organizar la enseñanza, una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso formativo; sin embargo, el problema es superar la distancia entre la intención y los mecanismos para operarlo; en treinta años la brecha se hace estrecha en algunos momentos, pero en otros se ha prolongado; ahora estamos en la búsqueda de nuevos horizontes para transitar hacia una mejor conjunción de la intención con la operación, creando formas diferentes de plantear las finalidades, problemáticas y estructuras curriculares desde perspectivas multidisciplinarias y mediante una propuesta de formación de profesionales reflexivos.

FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, Virginia (1989). Comisión interacadémica de evaluación curricular. Subcomisión de Planes y Programas. *Comentarios de la Academia de Pedagogía con respecto la evaluación del Plan de Estudios y los programas de la carrera de Pedagogía*. México, UPN, Documento de archivo, 8 pp.
- CIEES, Comité de Artes, Educación y Humanidades (2006). *Informe de evaluación diagnóstica Licenciatura en Pedagogía*. México, UPN-Ajusco, 20 pp.

- Delgado Reynoso, Juan Manuel (2004). “La apropiación intelectual de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos”, en Cazés Manache, Daniel y otros. *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. México, UNAM/CIICH.
- Díaz Barriga. “El currículum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación” en De Alba, Alicia (1997). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México, Plaza y Valdés-UNAM.
- Elizondo Huerta, Aurora y M. G. Gómez Malagón (1983). El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo. Rectoría-UPN. Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, México, 34 pp.
- Fuentes Molinar, Olac (1992). Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional, su carácter nacional y sus funciones sustantivas. Documento para discusión en la comunidad universitaria.
- Grupo Focal con Estudiantes “El Plan de Estudios y Práctica profesional del Pedagogo de la UPN” (26 de junio, 2008), coordinado por Eduardo Remedi y realizado en la UPN-Ajusco.
- Grupo Focal con profesores “El Plan de Estudios y Práctica profesional del Pedagogo de la UPN” (19 de junio, 2008), coordinado por Eduardo Remedi y realizado en la UPN-Ajusco.
- Landesman, M. (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, Juan Pablos.

- Rivera, Romano Jordi, Mireia Civís i Zaragoza (2008). *La pedagogía profesional del siglo XXI*. Universidad Roman Lull.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Piados-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, Piados-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stenhouse Lawrence (2003). *Investigación y desarrolla del currículum*. Madrid, Morata.
- UPN (1978). Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN.
- ___ (1985). Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN.
- ___ (2009). Plan de Estudios del Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía. México, UPN.
- ___ (1990). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 1990. México, UPN.
- ___ (2008). Diagnóstico de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990. México, UPN.

Cuadro I LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN 1979
32 materias, 336 créditos

Primer semestre	Historia de las ideas I	Redacción e investigación documental II	Matemáticas I	Sociedad mexicana I
Segundo semestre	Historia de las ideas II	Redacción e investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad mexicana II
Tercero 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 en México 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	Psicología educativa II	Planeación y evaluación Educativa
Octavo semestre	Pedagogía institucional	Investigación pedagógica II	Orientación educativa	Administración educativa

Área de formación básica	
Área de integración vertical	
Área de concentración profesional	

Cuadro 2 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN 1990
40 materias, 332 créditos

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 aprendizaje	Teoría pedagógica contemporánea	Estadística descriptiva en educación
4º.	Planeación y evaluación educativa	Sociedad y procesos Educ. en América Latina	Comunicación y procesos educativos	Didáctica general	Seminario de Técnicas y estadísticas aplic. a la educ.
5º.	Organización y gestión de 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	Cur. o sem. optativo	Cur. o sem. optativo	Seminario de tesis I
8º.	Sem. o curso optativo	Sem. o curso optativo	Cur. o sem. optativo	Cur o sem. optativo	Seminario de tesis II

Fase: Formación inicial
Fase: Campos de formación y trabajo profesional
Fase: Concentración en campo y/o servicio pedagógico

Cuadro 3 PLAN DE ESTUDIOS 2009
36 materias, 324 créditos

EJES	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO
	Introducción de 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
	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
	Estudios sobre el aprendizaje	Procesos grupales	Problemas de didáctica	Procesos curriculares	Procesos de evaluación	Gestión educativa	Seminario de reflexión y construcción discursiva I	Seminario de reflexión y construcción discursiva II
	Experiencia y narración	Diálogo y educación	Prácticas comunicativas y procesos de formación	Educación y expresión artística	Discurso y significación	Orientación educativa		
	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		
	Fase introductoria	Fase problematizadora				Fase de intervención pedagógica		

¿PARA QUÉ ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LICENCIATURA?

*María Luisa Murga Meler**

Frente a la perspectiva que nos ofrece la posibilidad de participar en un proceso de cambio, relacionado con alguna de las esferas de nuestra vida, se actualizan temores y sinsabores. Fantasma que tienen que ver con lo que no se ha tematizado aún y con lo que de tematización nos exigirá esa nueva condición, inédita y desconocida por lo demás. Y aunque la reedición de formas antiguas de afrontamiento de las vicisitudes de la existencia pueda ser una característica de encarar lo nuevo, éste también es causa de expectativas, de augurios propicios para la circunstancia que se nos abre al ofrecernos la posibilidad de pensarnos de otra manera, de reflexionar sobre nuestros modos de hacer y de decir, y de inventarnos nuevos mundos posibles.

Es en este sentido que pensar las razones por las cuales es importante introducir un cambio en los planes de estudio de cualquier

* Profesora de tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Área 5. Cuerpo Académico “Constitución del Sujeto y Formación”

programa académico, es la ocasión de reflexionar sobre las estrategias que hemos diseñado para enseñar las asignaturas de nuestras disciplinas. También es la ocasión de pensar en los aciertos y los errores de prácticas anteriores, pero más relevante aún es pensar seriamente en las tensiones irresolubles presentes por la necesaria articulación teórica, metodológica, política y subjetiva, que entraña la concreción de los diseños curriculares. Además, frente a la perspectiva de lo inédito, nos encontramos con la tentación de proveer a la propuesta en germen de una concepción didáctica acabada, con la que se busque dar cuenta de los problemas que enfrentan los procesos educativos a los que se destinará el plan de estudios en elaboración. Efectivamente, si bien la posibilidad de plantear esa nueva propuesta curricular no es la hoja en blanco sobre la cual quedará plasmada la insigne novedad educativa, la apuesta que se abre sí desata la ilusión de que con ella adelantemos un conjunto de prescripciones que, en su seguimiento puntual, resolverán los problemas que hasta ese momento se han enfrentado en el marco de la educación universitaria.

Sin embargo, a pesar de los temores, los fantasmas y las ilusiones equívocas, también es posible, puestas las cartas sobre la mesa, llevar a cabo un intento de reflexión en torno de algunas consideraciones relativas a las insistencias que demarcan las propuestas de transformación de los planes y programas, con los cuales pretendemos orientar parte de la formación de los estudiantes de licenciatura de nuestras universidades. En este sentido es que se propone la siguiente reflexión.

LA UNIVERSIDAD, LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

El binomio enseñanza-investigación está íntimamente relacionado con la referencia a la Universidad. Ya sea que el uso de la palabra Universidad nos lleve a pensarla como un establecimiento de enseñanza superior, en donde se cursan carreras que involucran distintas disciplinas, o bien la pensemos como entidad en la que profesores y alumnos establecen relaciones a través del desarrollo de las actividades que se denominarían como universitarias. O tal vez que al encontrarnos con ese binomio evoquemos la cualidad de universal, que la referencia a la Universidad trae consigo. Como quiera que sea, desde cualquier perspectiva que tomemos para revisar lo que ésta podría significar, enseñanza e investigación se relacionan íntimamente con el discurso acerca de la Universidad.

Lo anterior se deriva de que siempre que se pretende hacer notar cuáles son las tareas, retos y responsabilidades sociales de la Universidad, se hace referencia a sus objetivos sustantivos. Los que se enuncian como *la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios*. De manera que con todo y la diversidad con la que se puede mostrar esta especie de fórmula, siempre estará presente configurando una manera prácticamente única de referir en lo inmediato a la labor de las universidades, lo que en cierto sentido se constituye en *un lugar común*. Decir lo anterior y decirlo de esta manera tiene sus repercusiones, no sólo para este trabajo, sino para valoración de las características que hacen presente el discurso acerca de la trascendencia de la labor universitaria. Por lo que es preciso explicitar las circunstancias en las que dicha aseveración

encuentra la condición de lugar común, además de tratar de dilucidar las posibles connotaciones de la frase calificada de esa manera.

Empiezo por lo segundo. El lugar común puede ser entendido como un cliché, “una idea corriente muy repetida” (Moliner, 2007: 1814), que sirve para decir y ubicar el dicho en una realidad discursiva que busca concretar ciertas condiciones. En este caso, el lugar común en su forma de cliché remite a un modo de concebir y reiterar para todos lo que se ha formulado como el encargo y la responsabilidad social de la Universidad. Ahí se habla de actores, tareas y productos, definidos tanto en sus características efectuadas como en aquéllas deseables, lo que para ese discurso es la consecución del ideal que en su forma institucional se asigna a la Universidad. Con ello adquiere entonces la forma de la frase que se reiterará¹ cansinamente, adquiriendo un cierto tipo de estatuto de realidad.

Este discurso, si bien puede remitirnos a esa forma reiterada del lugar común, también puede ser la referencia a ciertos aspectos, que contenidos en las tareas enunciadas son susceptibles de ofrecer la condición para el encuentro efectivo de *un lugar común*. Es decir, también es posible que esa referencia no sea sólo un cliché, una reiteración, sino que más bien pueda concretar, por efecto de las relaciones que convoca y las acciones que suscita, la cualidad de ese

¹ Aquí utilizo la noción de reiteración para señalar la cualidad que adquiere la condición de la repetición que no genera diferencia. Evito relacionar a la repetición con las connotaciones que encierra la expresión “repetición de lo mismo”. Ya que en esa repetición siempre habrá una cauda de diferenciación, ya sea en términos de las síntesis espacio-temporales que implica o de los efectos que esta misma repetición genera en el agente y los objetos que involucra, que nunca es la misma. Por lo que, la forma de la reiteración es más adecuada para señalar aquello que se “repite” sin diferencia, sin creación y, por tanto, que remite a lo inerte, a eso que Freud señaló como el destino de la pulsión de muerte, el retorno a lo inorgánico.

lugar que puede ser común para el desarrollo de las tareas de docentes y alumnos. Un lugar común que sea lugar de encuentro, que genere la posibilidad de encontrar un lenguaje común, la posibilidad de pensar en voz alta –pensar con los otros. La posibilidad del diálogo y el disenso con todo lo que ello implica. Efectivamente, la idea del lugar común lleva en sí la desventura de la reiteración, de la fijeza, pero a su vez la virtud del ser con otros, de buscar las condiciones en las que se encuentran los incentivos para potenciar “la imaginación creadora en la esfera de lo cognitivo”.²

Para el caso del presente trabajo abordaremos las dos, tanto la desventura del lugar común, como la virtud de la construcción de un lugar para pensar con los otros. En primer término nos abocaremos a la forma de la reiteración, del cliché, para tratar de dilucidar los efectos que éste genera en el discurso sobre la Universidad en términos de las prácticas relacionadas con el binomio enseñanza-investigación, que ahí se invocan. Los efectos que además tiene en el diseño y ejecución de planes y programas de estudio particulares, en los que una deseable discusión en torno de las cualidades diferenciales, que adquiere el fomento a la investigación en las distintas modalidades y tiempos de la formación universitaria, se oscurece y en algunos casos se obstaculiza por los efectos de clausura que conlleva hablar sólo de investigación sin referirla a los posibles qué, para qué y por qué. Para luego, hacia el final, trabajar en torno de la reflexión acerca de la construcción de *ese lugar común* para la enseñanza de la investigación en programas de licenciatura.

² Robo estas palabras a R. Mier, a quien cito más adelante.

De esta manera nos encontramos que en el contexto del discurso que habla de los objetivos sustantivos de la Universidad, podemos remontarnos a tiempos pasados, por ejemplo, hablar de los ideales de Universidad propuestos por Humboldt, Ortega y Gasset, Scheler, Vasconcelos o cualquier otro pensador ilustre. Sin embargo, sólo nos referiremos al discurso que se genera para conformar acuerdos, estatutos, leyes o reglamentos (leyes orgánicas universitarias, por ejemplo) y el que se promueve a partir de informes, reuniones o evaluaciones orientadas a esclarecer las formas y procesos que deberá adquirir y desarrollar la enseñanza universitaria, para cumplir con los mandatos expresados en los discursos que sobre el desarrollo humano, económico, social, cultural, etcétera, marcan las determinaciones de los distintos organismos supranacionales, encargados de promover y vigilar el concierto mundial (OCDE, ONU, UNESCO, CEPAL).

Para el caso del primer conjunto de referencias, Sánchez Puentes (1993: 64, *n* 14) señala que “basta con leer cualquier Acuerdo de Creación, Ley Orgánica o Estatuto General en donde se definan las funciones sustantivas de algunas de las Universidades públicas del país”, para constatar que la investigación es una de las funciones sustantivas reconocidas para tales instancias. Asimismo, es desde la década de los años setenta cuando “la investigación ocupa un lugar estratégico en los planes de estudio de cualquier carrera social y humanística”, no se diga de aquéllas íntimamente relacionadas con las ciencias naturales o las ingenierías.

Es decir, la investigación no sólo forma parte “de manera natural” de las tareas sustantivas de la Universidad, generar conocimiento

conlleva de manera indispensable un proceso de investigación. Sino que a partir de cierto impulso, el impulso generado por el discurso de la modernización del país, es que se coloca a la investigación en ese lugar privilegiado desde el cual, con sus frutos, genera y consolida las herramientas que servirán para la concreción de ese ideal de país modernizado por los efectos del desarrollo, promovido por las transformaciones que la ciencia, puesta al servicio de la sociedad, llevará a cabo en las diversas esferas de la vida económica y social.

De manera que a partir de los años ochenta, la Universidad se ancla a cierta concepción del desarrollo, y en particular en nuestro país se orienta según los criterios que fungirán como rectores para toda América Latina. Este proceso, desde la perspectiva de Brunner (2007: 40), podría referirse de la siguiente forma:

Dos fueron en América Latina las principales matrices de ese modelo de Universidad/desarrollo, dando lugar a diversos proyectos (de Universidad) según las circunstancias nacionales y el estilo de desarrollo prevaleciente en cada país. La primera de ellas es la modernización, en tanto que la segunda corresponde a los enfoques críticos inspirados en la idea de superar los obstáculos que la dependencia imponía al desarrollo.

Esto es, se impulsa la idea de una Universidad en la que se consolidan los planes y programas nacionales de desarrollo de la ciencia, modernización tecnológica y educativa, sostenidos en la apuesta por la investigación vinculada a la enseñanza y a la generación de tecno-

logía. En este proceso, el binomio investigación y desarrollo, si bien no nace entonces, se concreta como parte medular del discurso que se esgrimirá como fundamento y motor para las actividades de docencia e investigación impulsadas por dichos planes y programas. Así, la investigación y desarrollo en ciencia y tecnología se convierte en apuesta y programa para la búsqueda de la necesaria modernización del país. Aunque resultaría casi ineludible y muy atractivo desarrollar la referencia al discurso que funda al CONACYT y al que sostiene a los diversos planes y programas destinados a la promoción, financiación o fomento a la investigación y la educación superior (PIFOP, PROMEP, SNI o PIFI), no es intención de este trabajo profundizar en dichos aspectos. El análisis de todos ellos, de sus virtudes, desvaríos y de los efectos que han generado, se deja para otros investigadores o quizá para otro momento, basta con citarlos para evocar la referencia a la cualidad de excelencia que con la instauración de dichos programas, se buscó imprimir a la labor universitaria.

Aunado a lo anterior, la importancia de la relación que guardan desarrollo y enseñanza e investigación, además de lo ya referido anteriormente, se plantea casi siempre en términos de costo-beneficio y aportaciones al PIB nacional. Por ejemplo, en el análisis del sistema nacional de educación superior que presentó la ANUIES (2000:125) al comienzo del nuevo siglo señala: “en el gasto para investigación y desarrollo, se observa una gran brecha entre México y los países desarrollados al ocupar el penúltimo lugar de los países de la OCDE: en 1995 destinó el 0.2 %, del PIB frente a una media del 1.3 % en la que se ubica Canadá. Cabe señalar que en ese año Estados Unidos dedicó el 2.2 %”.

La misma ANUIES propone como uno de los postulados orientadores del fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior³ el de la “Pertinencia en relación con las necesidades del país”, y en él postula que: “La docencia, la investigación y la difusión deberán planearse y llevarse a cabo, buscando atender la problemática del entorno de cada una de las IES. Deberá evitarse, sin embargo, que la definición de las necesidades se limite a la continuación de tendencias pasadas o al estrecho ámbito de lo material y de utilidad inmediata. Por el contrario, su carácter de espacios donde se cultiva el conocimiento, hace que las mismas IES tengan un papel relevante en la identificación de necesidades, para definir las con profundidad, en el marco de una visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo” (2000: 147-148).

Ahora bien, todas estas determinaciones que es posible reconocer en el discurso de las distintas instancias nacionales relacionadas con el fomento a la educación y la investigación en aras de la promoción del desarrollo nacional, nunca vienen solas, no nacen exclusivamente en la imaginación de aquellos que tienen el extraño privilegio de cifrar los destinos del país. El discurso con el que se alimenta la formulación de planes, programas y propuestas para el fomento de estas actividades en las universidades nacionales, está sometido al amparo del discurso y las acciones que promueven organismos externos. Es a partir de los planteamientos que generan las distintas entidades supranacionales encargadas del concierto y financiación mundial, que se crea en nuestro país ese otro discurso que ha-

³ Las que en el discurso sustituyen al nombre Universidad, cuestión que merecería también otro largo y detallado análisis para un posterior debate.

bla de lo que tendría que ser la realidad de la educación superior y la investigación, vinculadas de manera “naturalmente programática”.

Por ejemplo, en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI” (UNESCO, 1998) el señalamiento inicial, que marca sustancialmente las cualidades de las condiciones de posibilidad en las que se construye la mirada sobre la educación superior en países como el nuestro, se plantea en la forma de diagnóstico contundente:

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen (UNESCO, 1998: 73).

Adicionalmente se proclaman como “Misiones y funciones de la educación superior” las de *educar, formar y realizar investigaciones*, que se desglosan en formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana [...] constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje per-

manente [...] promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad (UNESCO, 1998: 73).

En este tenor de ideas, la Declaración de la UNESCO no sólo pretende explicitar ampliamente los desafíos que las transformaciones económicas y sociales del mundo plantean a la educación superior, sino que también busca definir un marco en el que los países no desarrollados puedan calibrar los esfuerzos que deberán llevar a cabo para estar en condiciones de atender esos desafíos y remontar sus atrasos.

Todo ello, en el marco de lo señalado párrafos arriba en cuanto a la valoración de los esfuerzos, a partir de la tasación del desarrollo de las actividades de enseñanza e investigación, por medio de sus reflejos en las cuentas públicas y las aportaciones en decimales del PIB nacional. Y no es que se busque negar la dimensión económica que constituye parte de la vida de cada sociedad y que en la actualidad atraviesa, de parte a parte, al resto de las dimensiones, incluyendo la educativa. No, en realidad no se trata de proponer un análisis de tales alcances que hasta cierto punto lo colocaría en lo irrisorio. Más bien se busca orientar la reflexión hacia la posible identificación de los elementos que, en el discurso, nos llevarían a tratar de comprender por qué la insistencia en que las universidades, las IES, fomenten la enseñanza y la investigación en ánimo de alcanzar estándares de generación y transmisión de conocimiento que se fincan en consideraciones relativas a valoraciones de contextos culturales, en los que la significación que se otorga y reconoce al desarrollo intelectual, tecnológico, científico y humanístico hace referencia a condiciones

real-concretas radicalmente distintas en ocasiones a las que prevalecen en nuestro contexto, pero que además conducen las acciones en función de la preeminencia de un cierto tipo de conocimiento, de su transmisión y de un cierto tipo de obras creadas a partir del mismo.

Es decir, de lo que se trata es de interrogar ese discurso, por ejemplo, ¿por qué la UNESCO, la OCDE, incluso la CEPAL, hacen hincapié en la necesidad de que los países como el nuestro remonten la cauda de atraso frente a los desarrollos científicos y tecnológicos de los países desarrollados? ¿Por qué es menester de nuestras universidades fomentar una enseñanza de la investigación tendiente a equiparar los desarrollos de la ciencia, la tecnología y el pensamiento, con aquellos que se generan en otras latitudes y a partir de otras necesidades? ¿Por qué si la ANUIES indica que las IES deberán esforzarse en vincularse con su contexto inmediato en la búsqueda de alternativas a los problemas que en ese entorno se enfrentan, en la misma prescripción incluye la prohibición de que eso no podrá ser si se orienta hacia lo inmediato o lo eminentemente material? Es decir, ¿los esfuerzos tendrían que orientarse a lo distante y lo etéreo, lo ideal o metafísico?

Además porque desde hace poco más de una década ese mismo discurso se ha radicalizado en el empuje a los países no desarrollados para que adopten una serie de proyectos y mecanismos orientados al sostenimiento y recreación de lo que se ha dado en llamar “la sociedad del conocimiento”.⁴ Ésta, más allá del supues-

⁴ “Sociedad” que no surge del proceso instituyente del colectivo anónimo, sino más bien de las condiciones que «el capitalismo de la innovación intensiva» ha generado, en términos de retos, a la gestión empresarial, la que tiene que vérselas con la administración de la multiplicación de los expertos y las crisis en los modos de intervención y renovación de su saber, en relación con una intensa propensión a la innovación y frente a la exigencia perenne de la acumulación.

to sentido que pueda compartir con las otras bucólicas metáforas fallidas como aquella de la “aldea global”, se relaciona directamente con las exigencias de generación, acumulación y administración de sólo un cierto tipo de conocimiento. Conocimiento que es requerido para alimentar la feroz y veloz transformación de las condiciones de producción y reproducción del capital financiero mundial. Ya que en estos años se ha generado un proceso de “aceleración” del ritmo de creación, acumulación y depreciación del conocimiento en general, fincado en la eficiencia y la efectividad, con una fuerte tendencia a privilegiar el conocimiento enfocado al progreso científico y tecnológico dable a la producción de innovaciones que amplíen los mercados. Es por ello que sobresalen la investigación química (farmacia), la instrumentación científica, la tecnología de la información y de la comunicación, la aeronáutica y los nuevos materiales. Vista así, “en la sociedad del conocimiento” se ignora displicentemente todo aquello que queda fuera de esas condiciones de producción y reproducción. Se ignora toda aquella información y conocimiento que no se relacione con la aceleración de los flujos de capital.

Lo cual implica un conjunto de consideraciones que no sólo instauran dinámicas institucionales desastrosas para el desarrollo de la enseñanza y la investigación, sino que, en algunos casos, han sido enfrentadas desde las universidades sólo de manera retórica, muy poco sistemática y contundente. Como señala Brunner (2007: 43-44) acerca de los críticos del modelo de profesionalización docente de los años setenta, con el que se favorecía la acelerada internacionalización del mercado académico y su consecuente subordinación a los impulsos de los países desarrollados y de los organismos supra-

nacionales. Quienes desde entonces nunca hablaron “seriamente de una ciencia indígena o de una tecnología generada endógenamente, a la manera como lo hicieron intelectuales de la India y de otros países de Asia y África. En cambio, se constituyó una cierta retórica [...] que contraponía, sobre todo en las ciencias sociales, una ciencia crítica a la ciencia burguesa”.

Es decir, ¿por qué frente a la defenestración del vasto campo de posibilidades de generación de conocimiento con que contamos, defenestración que es producto de las políticas internacionales de fomento a la enseñanza y la investigación, no oponemos una permanente y fundada interrogación de los modos y principios que se nos imponen para orientar y equiparar nuestras acciones educativas y de investigación con los estándares impuestos?

¿Por qué incluso frente al énfasis del discurso, evidentemente tendencioso, que señala que el reto de la *sociedad del conocimiento* exige a las universidades proveer “el conocimiento” que genera artefactos (maquínicos e idéicos) innovadores que propician inversiones rentables, competitivas en el mercado y seguras para la acumulación y circulación de flujos financieros. Pareciera que no podemos anteponer el razonamiento que lleve a discernir los mecanismos que nos permitirían desarrollar los procesos de generación de conocimiento, que en principio atiendan a las características singulares de la dinámica de nuestro país?

¿Por qué no promover la generación de conocimiento propio, no solipsista, sino concebido a partir de las condiciones en las que se gestan las formas de vida individual y colectiva? Conocimiento fundamentado en una base crítica desde la que sea posible, tanto la

transmisión de todo tipo de saber, como la interrogación del dogmatismo y la exclusión que esos mismos saberes pueden generar, y orientado no sólo a contestar las preguntas que la sociedad se formula, sino más significativamente a crear en los miembros de la Universidad “[...] y en las redes sociales e institucionales abiertas a su intervención directa o indirecta condiciones de acción autónoma, es decir, la ampliación potencial de la imaginación conceptual y pragmática, la génesis de órdenes diversificados y potenciales de la experiencia colectiva” (Mier, 2004: 22).

Pareciera entonces que ese discurso que define a la Universidad como la encargada de proveer el conocimiento que nuestra sociedad requiere para su desarrollo, frente a las transformaciones de la globalización financiera, en algunas esferas y en ciertos momentos, se asume dócilmente en la forma de lugar común, de cliché, y desde el imperativo del *diktado*, con erudición y doctrina, se fijan las condiciones en las que se diseñan planes y programas educativos y de investigación, en los que la pregunta de por qué enseñar a investigar, para qué y para quiénes, se torna superflua y recibe las respuestas definidas desde del mismo discurso que circula en y con sus lugares comunes.

Sin embargo, y a pesar de la fuerza imperativa que parece que conlleva ese discurso, la Universidad todavía conserva cierta cualidad que la señala como ese lugar social en el que es posible pensar en lo que es común, y convoca a la reflexión. Un lugar en el que *la educación es un asunto colectivo*, como señalara Durkheim, y en donde todavía hoy es posible encontrar los intersticios para la construcción de otras condiciones para la reflexión y la acción

educativas. La Universidad aún, y pese a la exigencia casi despótica y desbordadamente burocrática de instaurar mecanismos para la producción de adiestramientos excelentes en cadena, está en condiciones de propiciar espacios en los que, además de la propia generosidad de la que hace gala en ocasiones, se lleven a cabo encuentros cotidianos no sólo con el saber y los conocimientos con los que se forma, sino también espacios de encuentro en los que a pesar de la rutina casi maquínica en la que se llevan a cabo algunas de sus actividades, es posible vislumbrar horizontes diferenciales en la comprensión de los problemas que nos acucian como sociedad. Lugares de encuentro en los que no obstante la cansina reiteración de los discursos oficiales, la espontaneidad del descubrimiento de lo otro es todavía posible.

ENSEÑAR A INVESTIGAR ¿UN LUGAR COMÚN?

Ahora bien, la dimensión en la que se gesta, teje y disemina el discurso sobre la importancia institucional de fomentar la educación y la investigación en las universidades, además de lo señalado, tiene sus efectos tanto en las políticas de gestión y administración del presupuesto como en la instrumentación de las “políticas educativas”. En este sentido, las misiones, visiones, objetivos y prescripciones que las políticas y sus reglamentos postulan, se hacen presentes en el diseño de los planes de estudio de los diversos programas de licenciatura y posgrado. Y derivado de ello, se genera, entonces, otro discurso orientado a definir y sustentar las razones por las cuales es

importante que los estudiantes cursen asignaturas relacionadas con la investigación. Algunas de estas razones pueden concentrarse en las siguientes:

Promover la calidad y creatividad de la formación y capacitación de los jóvenes. Estimular la participación de docentes y estudiantes en proyectos de investigación. Ofrecer respuestas críticas a los problemas que se enfrentan en contextos sociales específicos, atender demandas de información que se generan en los diversos ámbitos del quehacer científico, educativo y social de nuestro país. Enriquecer la función docente y la producción de materiales de apoyo para la enseñanza.

En otros casos, la intención se funda en los problemas para la titulación de los alumnos y éstos se relacionan con un deficiente fomento de la investigación:

«¿Por qué los alumnos no hacen tesis?», una vez más nos enfrentaba a la realidad de nuestros estudiantes, que parecían no tener la predisposición para realizar un trabajo de investigación que los llevara eventualmente a una tesis de titulación. [...] lograr que los alumnos se interesen en la investigación, [...] haciendo que sientan que la misma es una actividad cercana –parte de su propia formación y actividad profesional– podrán sentir que la investigación, la elaboración de una tesis y la generación de conocimientos es

una labor que continúa más allá de las aulas y que es parte de su propia actividad profesional (Dettleff, 2006: 12-13).

Con la prescripción de fomentar la enseñanza de la investigación, como oferta y apuesta de mejora, derivada de las presiones que ejerce el discurso referido y ante las exigencias de eficiencia y eficacia terminal para los programas educativos, no se ha podido llevar a cabo una reflexión sistemática y en profundidad del sentido, que podemos construir en relación con la introducción de los cursos de investigación en los planes de estudio de licenciatura en particular. En tales condiciones, las respuestas a las preguntas por qué y para qué enseñar a investigar, qué investigar, para qué y quiénes, generalmente se abocan a la retórica de las tareas sustantivas de la Universidad, a las exigencias de incrementar los porcentajes de titulación y a las de adecuación a los criterios de generación y diseminación del conocimiento legitimado, ya sea por un saber acabado y exhaustivo o el legitimado internacionalmente.

Por lo general, en esas respuestas ya traducidas en programas educativos, se pueden reconocer estrategias en las que el acento se coloca en la transmisión del conocimiento sobre metodología que se presupone un profesional de cualquier disciplina debe tener. Así, desde los años setenta podemos encontrar que se plantean asignaturas, grupos de asignaturas e, incluso, bloques o líneas completas orientadas al desarrollo de la investigación. En general, estas propuestas pueden ir desde la introducción al conocimiento de técnicas de investigación bibliográfica y redacción de informes, hasta las más sofisticadas formulaciones metodológicas que combinan no sólo las

relativas a los manejos estadísticos, sino también a las formas de experimentación controlada en laboratorio.

Algunas de ellas, inclusive, se formulan como reproducciones, casi exactas, de los numerales en los que se dividen los manuales de introducción a la metodología, obviando con ello, la discusión del papel que se le asigna a la investigación en la formación profesional; desinteresándose de la diferencia que existe entre la promoción del desarrollo de investigaciones descriptivas para la enseñanza y la promoción de investigaciones en las que se diseñen modelos metodológicos y líneas conceptuales para la búsqueda de explicaciones exhaustivas a problemas complejos.

En este punto y previo al tratamiento de las particularidades que adquieren las diversas propuestas y estrategias de enseñanza de la investigación, es necesario puntualizar algunos aspectos relacionados con las nociones que existen de ciencia y conocimiento científico; ya que, a pesar de que estos temas no son el eje primordial del presente trabajo, por los alcances que adquiere la discusión en estos aspectos, es necesario plantear la concepción que de ellos subyace a las deliberaciones aquí propuestas, pues por un lado, toda discusión acerca de la investigación y sus procesos conlleva ineludiblemente una referencia a cierta noción de ciencia, de conocimiento científico y de investigación. Además, dichas referencias abarcan la noción de enseñanza de la investigación y las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales.

En este sentido, es necesario partir de la consideración de que no podemos hablar de una sola concepción de ciencia, no sólo porque ésta es una construcción socio-histórica “conflictiva, de elecciones,

de apuestas, de redefiniciones inesperadas” (Prigogine y Stengers, 1997: 12), sino además porque esas concepciones de las que podemos tener noticia en nuestro contexto, son nociones referidas específicamente a la concepción que de ciencia se ha construido en Occidente. Otra puntualización necesaria, es que si bien resulta muy socorrido en este tipo de discusiones, diferenciar las concepciones de ciencia a partir de calificativos como de “positivista”, “ortodoxa” o “no positivista”, aquí no se llevará a cabo ninguna distinción de este tipo, más bien para indicar la postura que se asume frente a estas disertaciones, se hará referencia a una concepción que surge a raíz de la profunda reflexión en torno de las transformaciones de la ciencia clásica, tres siglos después de los descubrimientos de Newton. Ésta es una noción Occidental particular, pero que plantea a la ciencia más allá de una ideología dogmática, y la señala, como toda creación humana, en su profunda indefensión.

En este contexto, “la ciencia podía ser definida como un intento de comunicación con la naturaleza, de establecer con ella un diálogo en el que surjan poco a poco preguntas y respuestas. “[...] Y como verdadero diálogo, los puntos cruciales son aquellos en los que podemos reconocer e incorporar en nuestra representación de lo otro, lo que hasta ese momento habíamos podido creer determinado únicamente por nuestra propia subjetividad” (Prigogine y Stengers, 1997: 31, 26). Efectivamente, en esta perspectiva, la de la reflexión desde la física contemporánea, que es la que construyen los autores citados, el diálogo con la naturaleza es *el diálogo experimental*, que implica dos dimensiones constitutivas de la relación del hombre-naturaleza: *comprensión y transformación*. Sin embargo y a pesar

de lo que desde una mirada superficial se podría suponer, “la experimentación no entraña únicamente la escrupulosa observación de hechos tal como ocurren, ni tampoco la mera búsqueda de conexiones empíricas entre fenómenos, sino que exige una interacción entre conceptos teóricos y observación, lo cual implica desarrollar toda una estrategia” (Prigogine y Stengers, 1997: 31).

De manera que más que apelar a que este trabajo no se asimile a una concepción “cientificista” o al ámbito evocado por algún otro calificativo, lo que se busca es señalar que, si bien existe una concepción tal de ciencia que habla fundamentalmente de ese diálogo con la naturaleza y el cual adquiere cualidades diferenciales debido a sus objetos y a los sujetos que intentan establecerlo. También es factible, para el caso de las Ciencias Sociales, de los fenómenos históricos, psíquicos o sociales, plantear una condición de diálogo, quizá contenido –más no determinado– por un método, mediado por un cierto tipo de conocimiento y orientado al generar intentos de comprensión y, sólo en algunos casos, proponer intentos de transformación. Sin embargo, por la propia naturaleza de estos fenómenos, que hacen imposible atender la exigencia empírica de la “estricta repetibilidad de las situaciones” y la de la “generalización”, el método con el que se contenga el diálogo propuesto tendrá que distinguir entre tres nociones que de acuerdo con Mier (1998: 83) son cardinales: “la noción de *descripción*, la noción de *explicación* y la noción de *comprensión*”, mismas que en su complejidad no sólo merecen una deliberación profunda en términos de las implicaciones que conllevan para la construcción de conocimiento, sino que además ponen el acento en la diferenciación entre ciencias naturales y ciencias sociales.

En las Ciencias Sociales esta diferenciación no está exenta de rupturas y discontinuidades, al interior de las ciencias. No está libre de la exacerbación de discursos interpretativos y de condena a las tentativas de incorporación de ciertas pautas de cientificidad en los métodos de investigación, con las que se busca atenuar la falta de rigor conceptual que acompaña algunas de las proposiciones alternativas a la “ciencia positivista”. Además, con esta diferenciación se hace más patente que no podemos dejar de considerar que la naturaleza de los fenómenos sociales hace referencia a un “universo condenado a la contingencia, a la ambigüedad, a la imposibilidad de circunscribir el fenómeno, a la imposibilidad de delimitar precisamente condiciones controlables. [Porque] el carácter de las conductas es histórico [...] y aunado al carácter radicalmente singular de la experiencia, contribuye a hacer más intrincado el panorama de la complejidad de las «ciencias humanas»” (Mier, 1998: 85, 87). Por ello y para efectos de la posible comprensión que de tales fenómenos se construya, el método no puede ser entendido como un conjunto de reglas con las que se provoquen a los fenómenos a demostrar que se comportan como lo señala una teoría particular y acabada, sino más bien como un conjunto de pasos que permita imaginar horizontes de posibilidad para la comprensión de la intrincada red en la que se gestan los fenómenos sociales.

Hasta aquí la puntualización, ya que si bien la temática resulta apasionante debido al conflicto que suscita la diversidad de nociones de ciencia, que posiblemente subyacen a las diferentes maneras de enfrentar, en los planes y programas de estudio, la exigencia de fomentar la enseñanza de la investigación, es preciso continuar con

el análisis propuesto y dejar la discusión acotada hasta este punto. En el que es pertinente recuperar las cualidades que adquieren las propuestas de enseñanza de la investigación, a partir de lo que en el discurso se reconoce es la justificación para su incorporación en las tramas curriculares.

En este contexto, como ya se señaló, una práctica común es la de reconocer a los cursos de las asignaturas de investigación, como cursos de metodología. En la mayoría se apela a que con el conocimiento puntual de una racionalidad basada en el seguimiento riguroso de un conjunto de pasos asimilados a lo que se intuye es la lógica científica, se llevan a cabo ejercicios en los que sin importar la pregunta o preguntas que orientan la indagación y sin detenerse a examinar las cualidades de la materia que se pretende estudiar, se realizan observaciones, “se aplican técnicas” (generalmente son cuestionarios), se llevan a cabo registros y se “analizan los resultados” con los que se formulan conclusiones, las más de las veces promulgando generalizaciones imposibles. Por ejemplo, luego de “interrogar” a una “muestra” de 20 alumnos, se concluye que los estudiantes de tal o cual nivel presentan las características por las cuales el cuestionario interrogó a la “muestra elegida”, y con ello se determina que esas características forman parte de la condición estudiantil del nivel escolar atendido.

En otros ejercicios más bien se apela a una rigurosidad magnificente con la que se busca agotar las posibles concepciones que de ciencia, método, metodología, objeto de conocimiento, o saber disciplinario, de las diferentes concepciones teóricas que constituyen el campo en el que se inscriben los estudios o las diversas concepciones

metodológicas derivadas de tales cuerpos teóricos. Aproximaciones a las que casi siempre pareciera que les llega el final del semestre de manera anticipada y los alumnos se quedan con una pobre idea de lo que pudiera llegar a ser un proceso investigativo y con la desilusión de lo que pudo haber sido una aventura interesante.

En las consideraciones que con frecuencia se realizan acerca de qué y cómo enseñar, se mezclan una serie de presupuestos, algunos hasta cierto punto ingenuos, con los que se etiqueta como *verdaderas investigaciones* sólo aquellos intentos sustentados en rígidos esquemas elaborados desde presupuestos muy particulares de lo que implica la investigación. En este contexto es posible también reconocer que por efectos de esa condición de verdad con la que en ocasiones señalamos ciertas formas particulares de llevar a cabo una investigación, lanzamos contra nuestros alumnos fuertes diatribas cuando se aventuran a externarnos sus intereses de investigar ciertos temas, y les espetamos frases como “pero si ese tema ya ha sido muy tratado”, “esta investigación no propone nada original” o “a quién le va a interesar esa relación” y muchas otras más que seguramente hemos pronunciado quizá, o en su defecto escuchado alguna vez.

Adicionalmente, en las condiciones en las que llevamos a cabo las tareas de enseñanza para la investigación, no siempre encontramos el tiempo y la disposición para detenernos a reflexionar acerca de las dificultades que no sólo nuestros alumnos, sino nosotros mismos, tendríamos en la delimitación y problematización de un tema particular. Es quizá por eso mismo que en ocasiones los alumnos quedan atrapados en la dificultad de construir sus proyectos. Y derivado de los

efectos de una rigurosidad mal entendida, se genera la cristalización de la falla metodológica como obstáculo al desarrollo de los intereses investigativos de los alumnos. Al ponerlos frente a la disyuntiva de “construir el conocimiento” o en su defecto “conformarse” con sólo acceder al balbuceo de referencias teóricas y metodológicas, relativamente cercanas a lo que en algún momento pudo ser de su interés.

Así, según Sánchez Puentes, podemos señalar que la enseñanza de la investigación, en ocasiones, ha sido de tipo “escolástico”, propuesta como una especie de “didáctica discursiva, documental, teórico conceptual de la investigación”. Donde el proceso de enseñanza-aprendizaje “se articula alrededor de un discurso [ya fraguado] sobre el quehacer científico” (Sánchez, 1993: 17). Es por ello y por la importancia que conlleva la promoción de la enseñanza de y en la investigación, que es preciso pensar, insistir, en la construcción de un lugar común, un lugar de encuentro para la enseñanza de la investigación, como actividad incitada por la imaginación creadora, tanto para alumnos como para maestros y en el que nos sea posible aceptar lo efímero de los consensos que construimos.⁵

LAS POSIBILIDADES DE ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

Con todo lo anterior, podemos señalar que no obstante la fijeza que puede generar la reiteración del discurso que postula el fomento a

⁵ Algunas de las ideas planteadas en los párrafos que anteceden a éste y en éste mismo, son tomadas de un trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Ciencias Sociales del COMECSO.

la investigación como objetivo sustantivo de la Universidad; que a pesar de la rigidez con la que en ocasiones atendemos las condiciones en las que se enseña la investigación; por la importancia que esta actividad reviste para la formación de estudiantes y profesores, es necesario y tendría que ser posible, llevar a cabo la reflexión en torno del sentido del fomento a la investigación como *un lugar común* en el que la discrepancia, la divergencia, la discusión en toda su extensión, permita no sólo diferenciar los modos de llevar a cabo procesos de formación para o en la investigación, sino también encontrar formas diferenciadas de investigación en las que alumnos y profesores, con rigor y sin rigidez, reinventen sus propios procesos antes que preferir la oferta de grandes innovaciones para el mercado.

Si bien aquí no se busca proponer enseñar a investigar a partir de formas acabadas o con didácticas novedosas, sí se parte de que la enseñanza de la investigación a nivel licenciatura, como se señaló en el apartado anterior, tiene que tomar en cuenta que en cada caso no se busca formar exclusivamente un investigador de profesión, más bien es posible pensar que se busca incitar comedidamente a los estudiantes a ejercer de manera sistemática tareas de investigación, que les permitan ampliar sus horizontes formativos y de ejercicio profesional. Y que en ese entendido, es necesario considerar que el ejercicio que se proponga tendrá en cuenta las limitantes de tiempo, espacio y recursos propias de cada programa educativo. Es decir, tener en cuenta que esta actividad se desarrolla en un contexto concreto que la condiciona, más no la determina, porque forma parte de una red compleja de relaciones. Por ello, además, no puede postularse como apoyada en un saber exhaustivo. Ni las tareas educativas limitadas

a plantear los medios de los fines a los que apuntaría para establecer las causas que traerían los resultados esperados: la titulación, el incremento de porcentajes de estudios educativos novedosos, etcétera.

En ese sentido, hablar de la enseñanza de y en la investigación nos puede llevar a pensar que si bien es necesario acercar a los alumnos al conocimiento de diversas técnicas, ésta, la enseñanza, no es una técnica ni su condición puede remitirse a la de la ejecución de un procedimiento eminentemente racional, como el del supuesto seguimiento de *los pasos del método científico*. Estaría más bien encaminada a suscitar la imaginación, a promover las condiciones de la extraordinaria aventura en la que puede llegar a constituirse un proceso de indagación sistemático. Además como contención y aliciente de los procesos de formación de los estudiantes.

Por ello y con base en la concepción de ciencia que se esbozó en la sección anterior, es que se concuerda con Sánchez Puentes cuando plantea que “no hay manera única-universal y general de enseñar a investigar, y ello se debe a que la enseñanza del quehacer científico, social y humanístico está definitivamente amarrada a la forma de concebir y producir conocimientos sociales y en humanidades” (1993: 7). Sin embargo, es preciso resaltar dos elementos que es necesario tener en cuenta en los cursos sobre investigación. En primer lugar, el trabajo en torno de la formulación del problema y las preguntas de investigación, y en segundo lugar la deliberación de técnicas susceptibles de integrar la estrategia metodológica que llevará, en el mejor de los casos, a la construcción de las posibles respuestas a las preguntas planteadas y a la formulación de nuevas preguntas.

El trabajo crítico y sistemático en ambos permitirá no sólo que, obviamente, se concreten los momentos básicos del proceso de investigación; sino que también se podrá abonar el terreno en el que paulatinamente, en el transcurso del resto de las asignaturas, los estudiantes han construido el conocimiento y han adquirido las habilidades que les permitirán configurar un cierto modo de desempeño profesional, en el área específica en la que se están formando.

Ahora bien y en seguimiento a estas puntualizaciones acerca de los contenidos de los cursos, quizá lo más significativo sea que la reflexión en torno de los procesos de investigación conlleva una apuesta por la interrogación incesante y en ese sentido es que aquí no se propone una serie de pasos para enseñar mejor, sino más bien se plantea un conjunto de temas de reflexión que quizá nos permitan abrir y ampliar la interrogación y la discusión acerca de la enseñanza de la investigación.

En este sentido, la propuesta es la de la reflexión como interrogación incesante, como proceso riguroso en el que la práctica lúcida de esa interrogación sobre las teorías y los métodos implica el apoyo en un saber que se reconoce como siempre fragmentario y provisional. “Fragmentario, porque no puede haber una teoría exhaustiva del hombre y de la historia; y provisional, porque la praxis misma hace surgir constantemente un nuevo saber, pues hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal” (Castoriadis, 1993a: 130-131). Una reflexión acerca de la práctica de la enseñanza de y en la investigación en la que sea posible trascender esos esquemas en los que se postula “la verdadera enseñanza, de la verdadera investigación”. Con los que se apela a la transmisión de una teoría dada pre-

viamente, con la cual la elucidación de los problemas no se atiende y sólo se remite a los programas en los que se modifican objetos de estudio acabados, para hacer aparecer en ellos las capas más profundas, que señalan los invariantes que comparten y que confirman los postulados de la teoría.

Una reflexión lúcida sobre nuestra práctica implicaría, entonces, por el contrario permitirnos “poner en suspenso los axiomas últimos, los criterios y las reglas que fundan el pensamiento como actividad simplemente consciente, con el supuesto de que otros (axiomas, criterios y reglas), todavía no seguros, acaso aún desconocidos, podrían reemplazarlos” (Castoriadis, 1993: 47). Además de permitirnos reconocer que la práctica de enseñar a investigar entraña la condición de que para poder pensar algo, es preciso fantasearlo y que ese fantaseo es actividad de la imaginación. Imaginación que si bien es creación inmotivada, no puede generar “productos” sustraída de la contención que le ofrece un cierto estilo. Que para poder llevar a docentes y alumnos al encuentro de nuevas figuras/modelo que permitan construir horizontes de inteligibilidad, es preciso que la reflexión rompa la clausura de verdades establecidas por supuestos saberes acabados.

En este sentido, pensar nuestro hacer educativo en la enseñanza de la investigación, conlleva la cualidad de la interpretación de ese hacer, que es pensar en el trabajo de dilucidación que realizamos y el tipo de acercamiento y apropiación de la teoría que “se nos ofrece”, y aceptamos en espera de que nos sea posible, en el diálogo con los otros, comprender algo. Ya que en el proceso de “enseñar a investigar”, se trabaja con base en una estrategia para otra estrategia

(la del proyecto de los alumnos) y en ambas, la temporalidad que se instaura no es la de los planes, la de los programas acotados. Sino la del proyecto siempre abierto a lo por-venir y en consecuencia la del tiempo de la creación, del suspenso, de “la lógica siempre abierta y riesgosa de la invención y el descubrimiento, propia de la búsqueda, de la exploración de las disciplinas, propia de la condición moral de la Universidad” (Mier, 2004: 18-21), la que nos lleva a la interrogación incesante con la que tratamos de admitir que hay cosas que no sabemos y que no conoceremos jamás.

FUENTES

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Veracruz. IIE-Universidad Veracruzana.
- Castoriadis, C. (1993a). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I. Argentina, Bs. As. Tusquets.
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en Dorey, R. *et al. El inconsciente y la ciencia*. Argentina, Bs. As. Amorrortu, pp. 21-50.
- Dettleff, J. A. (2006). (comp.) *Desafíos de la investigación universitaria*. Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento Académico de Comunicaciones.
- Mier, G. R. (1998). “El método como discurso”, en Jaidar, I. (coord.), *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*. México, UAM-Xochimilco, pp. 79-92.

- Mier, G. R. (2004). “La educación superior. El asedio administrativo y los desafíos morales de la Universidad”. *Tramas*, 22, 11-30.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario del uso del español*, 2 vols. Madrid, España, Gredos.
- Prigogine, I. e I. Stengers (1997). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia* (Nueva edición corregida y aumentada). Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez, P. R. (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales*. México, Plaza y Valdes.
- Sánchez, P. R. (1993) “La didáctica de la investigación social y humanística en la enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas”, en Díaz, B. A. (coord.), *El concepto de formación universitaria*, Cuadernos del CESU, 31, pp. 59-86.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, diciembre 1998 (núm. 47).

FISURA DE LO INSTITUIDO, UNA HISTORIA DE CASO DESDE EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN LA UPN

María de Lourdes García Vázquez

Introducción

Para elaborar el presente escrito nos propusimos indagar acerca de las fisuras creadas dentro del espacio de lo instituido, en las prácticas de organización del trabajo de los profesores que pertenecemos al Colegio de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, a partir de la experiencia obtenida en el diseño curricular durante el periodo de febrero de 2008 al 7 de junio de 2009.

La hipótesis que sostenemos en este trabajo de indagación es la siguiente:

- Las elaboraciones, acciones grupales y la implicación individual de un 30 por ciento de los docentes de la licenciatura atrajeron una transformación en diversas prácticas de organización y planeación de los cursos, logrando resquebrajar, con ello, lo instituido.

Indagar sobre la creación de fisuras es complejo, porque atraviesa varias dimensiones de lo individual-colectivo, interno-externo; los espacios de lo público-privado y las significaciones imaginarias sociales instituidas (representaciones, afectos y deseos) y lo instituyente.

Al reconocer esta complejidad del objeto decidimos utilizar un marco teórico explicativo que tiene como eje las aportaciones de Cornelius Castoriadis, desde la riqueza de los conceptos y perspectivas que emanan del psicoanálisis, en particular la base indiscutible de Sigmund Freud y los desarrollos teóricos de Kaës.

La fisura de lo instituido toca el tema inagotable, complejo e histórico sobre el cambio, las utopías posibles y los procesos y acciones necesarios para lograrlo; aunque cabe aclarar que nos aproximamos a su exploración a partir de particularizar nuestra indagación en una historia de caso. Y como referencia al tema del cambio dentro de las instituciones educativas en México, se pueden ubicar, entre otros, los textos de Ornelas (1998), Durand (2006), Coria (2001) y Ramírez (1997).

En particular, el cambio desde la intervención institucional, Remedi (1999) puede analizarse a partir del trabajo que él narra. El autor explica que la intervención comprende un proceso incierto, en la apuesta de los sujetos, en donde se movilizan sus sentidos, fantasmas y prejuicios en el espacio de lo posible. Intervenir con la orientación de un experto moviliza el lugar del saber para conferir un lugar a las posibilidades instituyentes de los sujetos, en el contexto específico de su tiempo, deseo y confrontación con lo diverso; con la claridad frente a la pulsión de muerte, y su creación instituyente de nuevas prácticas, creencias, supuestos y escritura.

Para esta indagación se empleó un método de historia de caso desde una orientación interpretativa-comprensiva, con entrevistas abiertas realizadas a profesores en servicio que participaron en las etapas del diseño curricular, y con la presentación de esta historia se ilustran los conceptos expuestos en el marco referencial.

Para finalizar, aclaramos que durante la travesía y el reto por comprender este objeto de estudio con estos recortes en la elaboración conceptual, se expone el trabajo a partir de la siguiente estructura. En primer lugar, desarrollar los conceptos desde los que se construye la investigación: institución, significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes, la descomposición y sus efectos, la poca disposición para el diálogo, el posicionamiento del sujeto frente a lo instituido y la posibilidad para la transformación de lo instituido; en segundo lugar, se describe la historia de caso.

I. CONCEPTOS DESDE LOS QUE SE CONSTRUYE LA INVESTIGACIÓN

La institución

Para trabajar la fisura de lo instituido es fundamental dedicar un primer espacio al análisis del concepto institución, mismo que ofrece un marco explicativo al proceso que se describe en la historia de caso.

Ornelas (1998) declara que el concepto de institución es ambivalente; para algunos autores se refiere a la ley, el establecimiento de normas; para otros, se confunde con lo que en inglés se define como una *organization*, u organismo, en español.

Durkheim (2005:17) aclara que las instituciones sociales “nos son legadas ya hechas, por las generaciones anteriores; nada tuvimos que ver en su formación”. Nombra a las principales instituciones, como son la familia, el Estado y el sistema educacional, y las define como el conjunto de representaciones sociales que el colectivo establece como importantes, desde las que se instituyen ciertas maneras de obrar y ciertos juicios que no dependen de cada voluntad particular. “Se puede llamar institución a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad” (Durkheim, 2005: 31).

Vale la pena reiterar que por institución no se hace referencia al organismo o al establecimiento social, sino a un sistema de ideas, sentimientos y costumbres que se expresan en los grupos diferentes a los que nos integramos. Es decir, son sistemas de representación, designados y acordados por la sociedad para organizar, investir e imponer las nociones, creencias y percepciones que dominan nuestras inclinaciones.

Berger y Luckmann (1968, 2001) recuperan a Durkheim, y analizan el concepto institución incorporando otras ideas. Señalan que toda actividad humana está sujeta a la habituación y todo proceso de habituación antecede a toda institucionalización. Así, a toda tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores se le denomina institución.

Las instituciones comprenden, como señalan Berger y Luckmann, historicidad y control; son creadas por los sujetos para dar un margen de previsión y de trasfondo a las acciones, en los que los significados tienden a un mínimo de cohesión.

La institución se presenta a los sujetos como una realidad objetiva, legitimada a partir de su transmisión social que se internaliza como realidad subjetiva; es decir, se transmite como un cuerpo de verdades válidas acerca de la realidad, también controla sus desviaciones y, además, los individuos realizan acciones institucionalizadas que se piensan como partes sobrepuestas en un universo subjetivamente significativo que articula y comparte socialmente.

En relación con lo anterior, consideramos a la institución como una formación social, según señala Kaës (1998, 2005: 30), que “participa en los procesos de producción-reproducción de la sociedad ejerciendo la organización de las tareas socialmente necesarias”. Es cruzada por la realidad psíquica y es, en sí misma, una unión de “órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia” (Kaës, 1998: 30).

Fernández (2004) coincide en ubicar el campo de lo institucional como una dimensión del mundo social. Además, introduce una reflexión sobre la dificultad para delimitar el campo específico de lo institucional, ya que regula formas de relaciones y usos que quedan establecidas e instituidas para los sujetos. De esta forma, la institución representa para los sujetos la formalización de un vínculo social en un escenario de continuidad para los movimientos de su historia y de su vida psíquica (Kaës, 1987).

Podemos concluir que la institución es una formación de la sociedad y de la cultura, instituida por los hombres en colectivos. Regula nuestras relaciones, nos preexiste y la recibimos como impuesta. Se instituye por la ley, la costumbre, la fuerza de las finalidades y sentidos a los que nos adherimos.

Además, “la institución es también el espacio extrayectado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro, en la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito” (Kaës, 1989: 27).

En esta idea es importante recuperar a Lacan con esta reiteración: la dificultad para reconocer el afuera y el adentro. Con el concepto de intersubjetividad, ya se ha señalado de manera implícita que sujeto y mundo se constituyen mutuamente (Mier, 2004, citado por Anzaldúa, 2007: 260). Para Lacan no existe dicotomía entre mundo exterior e interior, la subjetividad implica relación con los otros y con el Otro (representación de la Ley, del Todo).

No obstante, es fundamental recordar que la institución tiene límites certeros que preceden al individuo singular mediante la presentación de la ley, las normas, las reglas y las disposiciones que particularizan los sistemas de acción y de creencias.

En resumen, las principales funciones que se asignan y atribuyen a las instituciones son las siguientes:

- a) Regular las relaciones de los colectivos, preexistiendo al individuo e imponiéndosele.
- b) Dar un trasfondo de continuidad sobre el que se inscriben los movimientos de la historia y vida psíquica de los sujetos.
- c) Ofrecer una imagen de contención al sujeto a partir del sistema de creencias, acciones, finalidades, etcétera.
- d) Asegurar bases complejas de identificación de los sujetos dentro del colectivo social y cultural.
- e) Implementar una función metafórica, que se pone a prueba continuamente, para aceptar interferencias, tolerar lo hetero-

géneo y el espacio psíquico diferenciado para legitimar las posibilidades de diálogo y regulaciones.

- f) Otorgar múltiples funciones psíquicas para sujetos singulares, movilizandolos cargas, representaciones, roles y afectos.

Estas funciones de lo institucional se realizan a partir de un revestimiento de reglamentaciones, dispositivos de poder y control que se ejercen al interior de los organismos y organizaciones pero, sobre todo, implican una adaptación permanente a las exigencias sociales, culturales e históricas de los colectivos.

Un ejemplo de esta adaptación lo describe Roudinesco (2003), sobre la institución familia (occidental) y sus diversas acciones adaptativas para mantener su funcionalidad como institución. Ante esta argumentación de las funciones, si consideramos que una misma situación es vivida por los sujetos de formas muy distintas, podemos preguntarnos ¿cómo se logra mantener este carácter y funciones de la institución frente a lo diferente y singular?

Significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes

Castoriadis es el autor que nos permite avanzar con esta elaboración conceptual. En principio, suponemos que el sujeto, desde su muy particular estilo, psicopatología e historia construida, busca sentidos, explicaciones y espacios de protección y contención para la sobrevivencia social, cultural y física.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1983), la sociedad ofrece un sentido y significación al sujeto a partir de significaciones imaginarias sociales (SIS) instituidas. Y agrega: lo imaginario social está

constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad. La institución favorece que el conjunto de normas, valores y concepciones hagan que una sociedad sea visualizada como una unidad. “Si la psique busca sentido, la sociedad la hace renunciar (nunca del todo) a lo que para ella es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales...” (Castoriadis, 1986: 45).

Las instituciones sociales configuran parte del mundo en el que los sujetos se constituyen y aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad y perpetuar o transformar las instituciones que le da vida.

Valorar el concepto de significaciones imaginarias apoya la comprensión de lo colectivo y hace posible entreverar el problema de las tensiones y paradojas, así como lo instituido y lo instituyente.

Castoriadis (1989: 137) recupera el término imaginario, enunciado por Aristóteles y Kant, pero no lo usa en su sentido heredado de ficción, señuelo, engaño, porque lo considera como el despliegue de un espacio y un tiempo propio, es la creación de un mundo para sí en el sujeto.

Este imaginario llamado radical, porque es fuente de creación, recupera la capacidad de la psique para crear un flujo de representaciones, afectos y deseos que no están en lugar de nada y ni son delegadas de nadie (Franco, 2003).

Este flujo indeterminado de deseos, representaciones y afectos forma parte de un *magma*, concepto que alude a algo que es indeterminado, inclasificable. Puede incluir clasificaciones, organizacio-

nes de conjuntos, pero no es posible definirlo ni reconstituirlo por estas clasificaciones. No es un caos absolutamente desordenado, ni tampoco se le puede precisar una definición, por ejemplo, es posible pensar en el flujo de sensaciones no ordenadas de un pensamiento.

Castoriadis (1986:21) explica que el predominio de lo imaginario va a condicionar la no funcionalidad del aparato psíquico humano en cuanto a la existencia de anhelos incompatibles y contradictorios, porque en la creación imaginaria no existe funcionalidad ni límites, sino que “se desborda”. Este desborde de la imaginación radical es fuente para el desarrollo de la psique y la posibilidad de creación, pero a su vez lleva al exterminio sin su posibilidad de ordenación y orientación.

Lo imaginario social está en la fuente de la institución y en la base de la alienación porque, como señala Kaës (1989), lo instituido domina a lo instituyente, lo suplanta y lo reduce.

Restablecer la capacidad metafórica implicaría la atribución de significados nuevos a símbolos ya existentes, pero tal restablecimiento se percibe opacado por la posible descomposición social dentro del mundo occidental contemporáneo.

La descomposición y sus efectos

Castoriadis (1997) nos enfrenta a la descomposición que estamos viviendo en la actualidad en las sociedades occidentales, la cual se observa, “sobre todo en la desaparición de las significaciones, la evanescencia casi completa de los valores”, la primacía del consumo y el dinero como único valor. Un culto a lo efímero, una deformación sistemática de la información y transmisión educativa por los me-

dios masivos de comunicación. La casi desaparición de las luchas sociales; la apatía de los ciudadanos, su atomización.

Somos así, como señala Castoriadis, ciudadanos sin brújula, pero se debe a este deterioro, a esta pérdida de referentes por lo que quedamos confundidos ante el simulacro, la devastación y la inseguridad. Porque vivimos en una sociedad en donde también prevalece la delincuencia, el narcotráfico, y se percibe la inseguridad, el miedo y la desconfianza.

Anzaldúa (2006: 131) lo describe así: “Toda esta descomposición genera incertidumbre, que aunada a la falta de propuestas de cambio crean confusión, desaliento, y esta suerte de extravío, de vivir sin rumbo, sin sentido.

Consideramos que estas reflexiones de los autores son interesantes y se relacionan con un comportamiento en las instituciones educativas en las que predominan elementos de aislamiento, desconfianza, apatía.

El problema de la descomposición, ya señalada por Castoriadis (1997), se agrava, en muchas ocasiones, dentro del salón de clases, por el mal-estar docente (Lara, 2007). A partir de reflexiones sobre la crisis de la identidad docente que recupera Castelán, de un texto compilado por Tenti, *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, se señala que los maestros sienten estar desbordados y eso afecta su moral, por lo que “la cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo” (*Ibidem*: 31).

El mal-estar de los docentes y la juventud “sin brújula” se relacionan con un creciente desconocimiento y la falta de gusto de

los maestros por enseñar, aunado al desinterés de los alumnos por aprender, que autores como Delval (1992) mencionan.

La descomposición social e individual descrita en los párrafos anteriores fortalece el ‘deseo de auto-alienación, reconocido por Piera Aulagnier (1979) quien señala: “el abandono del pensamiento a partir de la reducción mínima, incluso absoluta entre lo identificante y lo identificado, entre el Yo y sus ideales. Las consecuencias de ello son la condena a muerte del pensamiento por la reducción máxima de toda distancia o diferencia. El sujeto se instala de entrada en su certeza, que no se adquiere al precio de un proceso y de un trabajo de pensamiento”.

Esta ubicación en la certeza y el abandono del pensamiento son situaciones percibidas en la relación educativa dentro del salón de clases y en las acciones de los sujetos dentro de su inserción en la vida institucional.

La poca disposición para el diálogo

La descomposición que prevalece, según varios lo señalan autores, en la sociedad actual se observa también a partir de una dificultad para sostener diálogos que impliquen enfrentar las diferencias y confrontar lo instituido desde la ruptura con los pactos denegativos y los mitos fundacionales (Enríquez, 1989).

La noción de diálogo se presta a diversas interpretaciones, desde una orientación hermenéutica Gadamer, (1971, 2000) señala que la capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano. El diálogo es diferente al trato más o menos ruidoso en la vida social, y debemos entenderlo de una forma más ambiciosa. Está compuesto

de un tanteo, una disposición abierta a la escucha, estrecha unión entre dos o más personas que va tejiendo los hilos de la conversación y que llega a lo profundo de la comunicación humana.

El diálogo implica, desde nuestra experiencia, enfrentar los verdaderos problemas inherentes a la vida institucional, desmontar los fantasmas referidos al origen de lo instituido, analizar las fallas e inconsecuencias del proyecto inicial para debatir sobre los significados y sentidos construidos alrededor de las prácticas y dar pie a lo instituyente.

Dialogar no es lo mismo que conversar. “Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (Gadamer, 2006).

Aun la conversación, señala Gadamer, tiene una fuerza transformadora. Sólo en ella se puede crear un género de comunidad en la que “cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro”. En el sentido más profundo y extremo de la conversación se encuentra el diálogo.

Gadamer explica que la conversación entre maestro y discípulo es sin duda una de las formas originarias de la experiencia dialógica. Pero hay en la situación del enseñante una especial dificultad para mantener la capacidad para el diálogo.

En su relato y caracterización de tres tipos de diálogo menciona varias problemáticas que en el desarrollo del presente trabajo podremos profundizar: la actitud receptiva del oyente, y a veces actitud “pasiva”; el no oír y el oír mal; el que sólo se escucha a sí mismo; una incapacidad que sólo se ve en el otro; la ampliación de los gru-

pos que crea una dificultad a veces insuperable; y, el estar atrapado en las propias ideas. “El enfermo se encuentra tan atrapado en estas ideas (delirantes) que no sabe escuchar el lenguaje de los otros, mientras alimenta sus propias ideas patológicas” (Gadamer, 2008).

El posicionamiento del sujeto frente a lo instituido

El diálogo como recurso para analizar lo instituido implica un aumento considerable de las tensiones, entre ellas, una tensión entre la posibilidad por coagular nuevas formas para hacer lo mismo y la búsqueda colectiva por lo instituyente; la culpa de los irruptores frente a la fuerza de la costumbre y el fantasma fundacional; la idealización de una idea coherente que sostiene las relaciones, creencias y vínculos establecidos frente a la acción realista e idealista por el cambio, etcétera.

Estas tensiones y el posicionamiento de éstas implican la elección-acción frente a lo instituido.

Esta elección –acción implica, desde nuestro punto de vista, reconocer que como sujetos tenemos opciones y momentos en nuestra vida en que podemos escoger, incluso siguiendo a Heidegger (1988) ser sujetos para la muerte (ser proyecto) o únicamente ser habitados por el deseo del Otro (Lacan, 1980). La idea de elección implica el poder ser sólo para los otros y no dar cabida a nuestro deseo, o bien definir nuestra manera de realizarnos para saber del deseo, llamado por Colín (1998: 139) proceso de subjetivación.

El profesor que participa en el diseño curricular es, ante todo, desde nuestra experiencia profesional, un sujeto que está determinado, de igual manera, por las estructuras institucionales que lo pre-

existen, sea el lenguaje, la cultura, la familia, el sistema educativo, etcétera (con sus relaciones y dispositivos de poder y control) y, a su vez, tiene la posibilidad de crear fisuras, desde la acción colectiva, con lo instituido. La historia, es cierto, nos determina en gran medida; como sujetos tendemos a repetir lo que sentimos y vivimos, pero también podemos romper con lo dado y dar posibilidad para un futuro diferente al desarrollar la facultad de indagar sobre nuestro deseo y recuperarlo, entender que es una fuerza psíquica profunda que se dirige hacia algo. Afirmar esta voluntad y poner en obra una praxis reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1989).

Como señala Castoriadis (2006: 313), hace falta una “suerte de voluntad y de bravura psíquica e intelectual” para cuestionarse; tomar cierta distancia del sujeto respecto a su propia herencia y frente a lo que lo determina; decidir con qué se queda, y cómo enfrentar su elección y decisión. Y pese a ello considerar que este examen, esta reflexión no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe, porque es un trabajo constante de apertura y de cierre.

De apertura para pensar, entrar en el laberinto, como menciona Castoriadis (2002: 7), “perdersé en galerías que sólo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esta rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared”. Pensar, adentrarnos en el laberinto, implica, como señalamos, ruptura de la clausura y proceso de constante autorreflexión que busca abrir estas fisuras en lo establecido y definido en nuestros conocimientos previos y percepciones estable-

cidas, por lo que de forma inexplicable trae consigo un cierre de este mismo pensar.

La posibilidad de la transformación de lo instituido

Las funciones de la institución, la descomposición social, la incapacidad creciente para el diálogo no son asumidas por los sujetos y colectivos de la misma forma. Pero no se trata de conjunción de “buenas intenciones”, ni de una dependencia con la elección-acción de sujetos que busquen ciertos márgenes de autonomía, porque no debemos olvidar que la institución para mantener sus funciones requiere, entre otros elementos: reducir las tensiones, sostener una holgura posible entre lo instituyente (requerido socialmente) y lo instituido; controlar la construcción de nuevos sentidos dentro de la estructura y la organización que se comparte socialmente.

Frente a estas funciones de lo instituido, dentro de las instituciones, sus organismos y establecimientos, es posible considerar la acción de colectivos desde los cuales se logra crear fisuras. Una de éstas, se centra en los procesos de formación en colectivo de los sujetos.

Formarse es un espacio para la existencia y la posibilidad para el diálogo. Coincidimos con Ferry (1990) al considerar que formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sueños, ideas, acciones, propósitos y actitudes. Implica un proceso de “desestructuración y reestructuración” continuas en donde la teoría y la práctica se articulan.

Si consideramos que la formación docente es un proceso complejo, histórico e individual que implica la negación y superación

de la propia experiencia para trascenderla en una transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades.

Para Anzaldúa, esta transformación se realiza sobre representaciones, deseos e imaginarios; “la formación es un proceso de transformación del sujeto a partir de adquirir o modificar capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 2004: 89-90). La formación “es un **proceso de trans-formación** de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido e imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias”.

Señalan Ramírez y Anzaldúa (2005: 38): en el proceso de formación el deseo inconsciente “halla expresión, se realiza en actos, elecciones, proyecciones, prácticas, discursos donde se resignifica esa exterioridad; es decir se interpreta, se elabora, se subjetiva y eso es también parte de la formación”.

Si la posibilidad de elección y decisión del sujeto ante las determinaciones sociales se construye mediante el proceso de formación, debemos considerar cómo este proceso puede consolidarse en el terreno de lo social. Ya que en el proceso de formación, además de su trascendencia en el sujeto docente, es fundamental que surja una reflexión en lo colectivo.

Sabemos, como reitera Murga (2007), que es a partir de la acción en colectivo donde el sujeto encuentra mayores opciones de transformación. El proceso de cambio puede ser muy lento, pero es posible a partir de la conjunción de intenciones en torno a la elección y necesidad por modificar creencias y prácticas instituidas.

Con la intervención institucional, desde el sujeto en colectivo, es posible profundizar en las posibilidades para los procesos de transformación educativa. Lo que conjuntamente significa la apertura para una nueva labor docente del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve.

Las relaciones moldeadas por nuevos acuerdos y maneras de pensar y creer sobre el currículum oculto, vivido e ideal, implica una oferta a la fisura para la creación de lo instituyente hasta que las condiciones sigan resquebrajándose.

II. HISTORIA DE CASO

A partir de una convocatoria abierta, los profesores que hemos impartido cursos en la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990, de la UPN, fuimos invitados a formar un equipo para diseñar una propuesta curricular.

En el equipo participan profesores con diversas experiencias y formación disciplinaria (Pedagogía, Psicología social, Sociología, Filosofía). El equipo base se mantiene pese a la incorporación y salida de diversos profesores que no se integran en realidad a la dinámica ni a las tareas.

Como parte del problema en la institución enfrentamos la alienación, el descenso en los niveles de capacitación y una tendencia a la implementación de tareas, cada vez más rutinarias. En algunos casos es más fácil atarnos a nuestro conocimiento previo, nuestras verdades, mantener como ciertas nuestras certezas. Frente a estos

problemas, en los que se resalta el aislamiento, la desconfianza y la falta de reconocimiento al trabajo profesional y ante la elección que realizamos y la apuesta por recuperar nuestro deseo, nos dispusimos, como equipo de trabajo, a realizar nuestro propósito por favorecer el cambio curricular, y desde ahí se observó una disposición para el diálogo pero, a la par, se expresaron contradicciones, defensa frente a las representaciones previas y miedo ante el cambio.

La elección personal de participar en el proyecto de diseño curricular es un momento decisivo para sus integrantes, asumir sus responsabilidades, sus intereses y reconocer este espacio como una construcción de lo posible (esta elección y sus repercusiones la exponen de forma verbal los integrantes). Pero es importante aclarar que esta propuesta curricular del Plan 2009 se construye en el marco de una política institucional que le da apoyo.

Este equipo base de seis profesores nos damos a la tarea, coordinada desde una propuesta articulada de intervención por Eduardo Remedi, de evaluar la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990, construir una fundamentación de la nueva estructura curricular, perfil de ingreso y egreso. Posteriormente, nos abocamos al diseño de líneas curriculares, fases y ejes de formación. El diseño de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 2009, define tres fases de formación: introductoria, problematización e intervención educativa. Tres líneas integradas que recorren de forma transversal el plan, a saber: práctica-reflexiva, teórico-conceptual y metodológica-indagativa.

Y de forma horizontal las relaciones y secuencias se construyen a partir de cinco ejes: proyectos educativos, sujetos y procesos educativos, expresión y significación y teoría pedagógica.

A partir de la explicitación de esta propuesta, en un producto final, la Comisión de Cambio Curricular expone los diferentes programas (estructura conceptual, metodológica y propósitos) de los cursos de primer semestre; el proceso de formación de los docentes involucrados a partir de la elaboración de su experiencia; el debate e integración de documentos colectivos, y la incipiente escucha frente a nuevas ideas que puedan incorporarse, desde los grupos de trabajo, al diseño curricular.

El equipo de diseño curricular y el proceso de construcción de la propuesta constituyen los objetos y sujetos desde los que se indaga a partir de la siguiente fundamentación.

Desde esta posibilidad, al optar por el cambio, en el diseño se construyó un espacio para la formación y la reflexión.

Podemos afirmar que se favoreció la “tematización” de la experiencia curricular vivida y oculta” (Habermas, citado por Yurén, 1995: 22), asumir una motivación y una actitud que se orientó por fines éticos y pedagógicos pero sin dejar de lado la complejidad y la posible contradicción (García, 2001). En otras palabras, en el diseño curricular se construyeron espacios para ir más allá de las autoevidencias para cuestionar algún fragmento del mundo de la vida, pasarlo a un primer plano para realizar su problematización, y probablemente quebrantar algunas certezas para producir otras nuevas certezas.

Análisis de resultados

Para exponer el análisis de resultados resaltamos las etapas de innovación-investigación en torno a tres momentos que se ubican 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; la construcción y reconstrucción de un equipo de trabajo a partir del aprendizaje grupal, diálogo reflexivo y, por último, posibilidad del diseño curricular para potenciar un proceso de formación a partir del imaginario social instituido e instituyente.

La formación se inicia desde el momento en que el diseñador curricular reflexiona sobre su hacer y se ubica en la dirección que quiere darle. De acuerdo con Anzaldúa (2004), la formación del maestro empieza cuando alguien se asume en el rol del profesor y recupera los elementos conscientes e inconscientes vinculados con su práctica profesional. En el diseño curricular, la acción en colectivo favoreció, de acuerdo con la descripción hecha en las entrevistas, este proceso formativo.

Se observan estos cambios a partir de la construcción creativa personal y colectiva de propuestas, el relato personal de los diseñadores sobre los cambios observados en sus conocimientos, y en cómo las limitaciones personales son dejadas de lado para favorecer el desarrollo de la tarea con la consecuente instalación de un dispositivo grupal que permitió este proceso de transformación: la propuesta curricular como un espacio para la creación y el cambio.

En el presente trabajo empezamos por analizar al diseñador curricular en sus posibles determinaciones y limitaciones, pero también en su capacidad de elección. Elegir participar en un proceso de evaluación y cambio curricular. Posteriormente, propusimos el proceso de diseño como promotor de la formación, como espacio para la transformación de sí mismo y de la acción curricular.

Ahora es importante reconocer que la modificación de lo dado requiere el uso de la imaginación. Como señala Ferreiro (2007: 106), “el análisis de los autores ofrece argumentos para insistir en la necesidad de contemplar la crucial intervención de la imaginación en las funciones intelectuales humanas (‘el alma no puede pensar sin fantasmas’)”. Si bien, la imaginación participa en la percepción, al permitir el reconocimiento de los objetos del mundo, también transgrede la percepción por su capacidad de desbordar la sensorialidad.

La apertura para la creación de una propuesta curricular está dada con la recuperación del imaginario *instituido pero con opción para lo instituyente*.

En esta idea de lo instituyente Deleuze (2005b) encuentra que tan sólo el hecho de la repetición implica algo nuevo. Es mejor pensar en un retorno siempre marcado por la diferencia. Tenemos que recuperar, reconocer, dar cabida a la diferencia y no sólo obturar el pensamiento con categorías y explicaciones que buscan generalizar. La posición en el diseño curricular 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, intentando abrir lo obturado, clausurado de las prácticas instituidas para construir un nuevo espacio colectivo en torno a una posibilidad para lo instituyente, porque:

- en un primer momento se observó la construcción de un equipo donde todos compartíamos un ideal centrado en cambiar formas de relación y trabajo, mismas que nos tenían agotados a nivel institucional;

- un segundo momento en que se construyen pactos denegativos, tratando de asumir que todos pensábamos lo mismo;
- un tercer momento de crecimiento y creación en función de proponer cursos, nombres, ejes, líneas curriculares;
- un cuarto momento en que estas ideas se someten a la fundamentación, la lógica, la congruencia y coherencia desde un debate colectivo;
- 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.

Hasta aquí, al ser ya parte de un trabajo en colegio de profesores que construyen, se escuchan, debaten y articulan puntos de vista podemos afirmar que se lograron los propósitos iniciales.

Las evidencias de las fisuras frente a lo instituido son tres:

- 1) En las narraciones de los profesores que participaron en la elaboración de programas se reitera la modificación de sus planeaciones y programas actuales a partir de su experiencia, reflexiones y nuevos contenidos revisados en los grupos que integran a los ejes curriculares de la propuesta, no consensuada, de la Licenciatura en Pedagogía, 2009.
- 2) La organización de las tareas y grupos de trabajo sufrió una modificación cualitativa a partir de la construcción de los programas de estudio del primer y segundo semestres (estructuras

conceptuales, estructura metodológica, propósito, unidades temáticas y unidades de trabajo).

- 3) La continuidad en las elaboraciones y propuestas creativas de materiales, documentos y el mismo diseño curricular.

CONCLUSIONES

En el proceso de diseño curricular, se observaron constantes pactos denegativos, tensiones y paradojas que fue necesario someter al análisis y no obstante se sostuvo, de acuerdo con las descripciones del proceso, el reto por construir una reflexión sobre el sentido de estas acciones profesionales, más allá de las determinaciones y de las significaciones sociales instituidas.

A partir del análisis realizado de los datos podemos afirmar que la posición en el diseño curricular consistió en hacer frente a la elección y decisión, transgredir el acontecimiento y el propio sentido a través del pensamiento, esto logró llevarnos más allá de nuestro proceso formativo, intentando abrir lo obturado, clausurado, de las prácticas instituidas para construir un espacio colectivo en torno a una posibilidad para lo instituyente.

No desconocemos el carácter singular y la fuerza de lo instituido como un espacio para la contención y otorgamiento de sentido, y también para el sostenimiento de las tradiciones, repeticiones y los pactos denegativos.

En ese sentido, es desde los espacios de la acción colectiva donde se definen los cambios y la capacidad para restablecer la función metafórica de las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Anzaldúa y Ramírez (2005). *Subjetividad y relación educativa*, 2ª ed. México, Universidad Autónoma-Azcapotzalco.
- Anzaldúa, Raúl (2007). “Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad”, en Anzaldúa, Murga, Ramírez *et al.* *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Publicaciones Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- _____ (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*, trad. Laura Lambert. Buenos Aires, Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- _____ (2006). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates, 1974-1997*, trad. Sandra Garzonio, Buenos Aires, Katz.
- _____ (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*, 2ª. ed. México, Fondo de Cultura Económica, Sección Obras de Filosofía.
- _____ (2000). “Ciudadanos sin brújula”, México, Ediciones Coyoacán, p. 143-170. Editor Julián Meza, epílogo de Édgar Morín.

- Colín, Araceli (1998). “La historia familiar, la subjetividad y la escuela”, en Toledo, Sosa, Aguilar y Colín. *El traspasato escolar*. México, Paidós Editores.
- Contreras, D. (1988). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Coria, Adela (2001). “Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966”, tesis de doctorado. México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, 619 pp.
- Debesse y Mialaret (1980). *La función docente*. Barcelona, Oikos Tau.
- Deleuze, Gilles (2005b). *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós, 382 pp.
- ____ (2005a). *Repetición y diferencia*. Barcelona, Anagrama.
- Durand, V. Juan Pablo (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001*. México, ANUIES (Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones).
- Durkheim, Emile (2005). *Las reglas del método sociológico*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005 (Col. Cuadernos de la Gaceta, 30).
- Enríquez, Eugène. “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaës, Bleger, Enríquez, et al. *La institución y las instituciones*. México, Paidós.
- Ferreiro (2007). “Topografía de la imaginación: rutas para pensar la

- educación”, en Anzaldúa, Murga, Ramírez *et al.* *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ferry, Gilles (1990). “La tarea de formarse”, en *El trayecto de la formación*. México, Paidós.
- Fernández, Lidia (2004). “Prólogo”, en Eduardo Remedi, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés.
- Freud, Sigmund (1981). *Obras completas*. “Pulsiones y sus destinos”, “interpretación de los sueños”, “lo inconsciente”, López Ballesteros, Luis. Madrid, España, Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (1988). “El sujeto y el poder”, en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- García Vázquez, María de Lourdes (2001). “La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos)”, tesis de maestría. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Giddens, A. (1993). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. España, Morata.
- Heidegger (1988). *El ser y el tiempo*, 2ª ed. México, FCE.
- Jackson, Philip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Morova.
- Kaës, R. (1989). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, en Kaës, Bleger, Enríquez *et al.* *La institución y las instituciones*. México, Paidós.
- _____ (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucio-*

- nales: elementos de la práctica psicoanalítica en instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ____ (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lacan, Jacques (1980). “Subversión de sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”, en *Escritos 1*, México, Siglo XXI Editores.
- Liston y Zeichner (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España, Morata.
- Mercado Maldonado, Ruth (1991). “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, en *Revista Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- Mier (2007). “Una topografía de la imaginación”, en Jiménez, Mier, Anzaldúa et al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Murga (2007). “Acción colectiva, creación de identidades”, en Ramírez, Murga, Anzaldúa et al. *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ornelas, C. (1998). *De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. México, ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Ensayos).
- Palacios (1998). *El divorcio y los segundos matrimonios*. México, Diana.

- Pérez Gómez y Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid, Narcea.
- Pullias, Earl y Young, James (1974). *El maestro ideal*. México, Editorial Pax-México.
- Quiroz Estrada, Rafael (1983). “Ideología y maestros en formación”, tesis de maestría. México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, 155 pp.
- Ramírez García, Genoveva R. (199/). La institucionalización fracturada de una disciplina: la sociología en la UNAM, tesis de maestría. México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, 241 pp.
- Remedi, V. Eduardo (1999). “El trabajo institucional y la formación docente”, en Remedi, E. (coord.). *Encuentros de investigación educativa 95-98*. México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas/Plaza y Valdés.
- Rockwell, Elsie (1987). *Para observar la escuela, caminos y nociones*, vol. 2 Informe final, México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Roudinesco, Elizabeth (2003). *La familia en desorden*. México, FCE.
- Sacristán, Gimeno (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Saussure, Ferdinand de (1988). *Curso de lingüística general*, 25^a ed. Buenos Aires, Losada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. España, Paidós (Temas de Educación).

- Tardif, Maurice (2002). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tlaseca Ponce, Marta Elba (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Yago, Franco (2003). *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Buenos Aires, Biblos Editorial, 188 pp.
- Yurén C., María Teresa (1995). “Ética y educación en la obra de J. Habermas”, en *Revista Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN EL MOVEDIZO CONTEXTO DE LA ERA ELECTRÓNICA DIGITAL

*Martha Altamirano Rodríguez**

La reflexión, objeto de este capítulo, se desarrolla en los siguientes puntos: primero, se contextualizan los cambios estructurales generados por la revolución científico electrónica, el *paradigma tecno-productivo informacional* y el *modelo tecno-educativo global*. Segundo, se caracteriza la figura del *analista simbólico* como propia de los sujetos requeridos por el *trabajo afectivo e inmaterial* y los *nuevos yacimientos de empleo*. Tercero, se ubican las nuevas necesidades educativas derivadas de contextos electrónicos; de los cambios en el mundo del empleo y de las necesidades de intervención socioeducativa en los grupos sociales vulnerables. Cuarto, y último, se plantea la necesidad de identificar una nueva formación para los pedagogos del siglo XXI y el tipo de competencias esenciales para su eficaz ejercicio profesional.

*Académica investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Correo: maral@upn.mx; starlucky97@yahoo.com.mx

LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES DERIVADOS DE LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA ELECTRÓNICA

La emergencia de un nuevo sistema generador de riqueza basado, fundamentalmente, en la sustitución, en el ámbito económico, de la producción a gran escala por el nuevo valor económico, creado por la información electrónica incrementa la tendencia a la globalización económica y cultural, y acelera el camino al capitalismo del conocimiento. Este nuevo sistema se explica a partir de la evolución, en tres fases, de los sistemas de generación de riqueza (Toffler, 2006): desde la primera ola de cambio acaecida “hace diez mil años por la invención de la agricultura”, la segunda disparada, en forma sísmica, por la revolución industrial, hasta la “tercera ola” (Toffler, 1980), que se abrió paso con la gestación, en el seno del industrialismo, de la revolución científica electrónica producto del continuo avance científico (tecnologías de la información y de la comunicación: TIC) y la vertiginosa recomposición de escenarios que ahora se observan con mayor nitidez en el siglo XXI, y que se reflejan en áreas tan diversas que van desde la robótica y la tecnología digital (Marqués Graello, 2000 y San Segundo, 2003), hasta el acelerado avance hacia la nanotecnología y la terapia genética derivada del conocimiento del genoma humano.

Su efecto en el espacio social ha favorecido la transformación del mercado laboral como producto de los aportes tecnológicos y el incremento del número de actividades que pueden hacerse a distancia, gracias al desarrollo de los medios telemáticos, por lo que la telemedicina, la telebanca, la teleformación y el teletrabajo domici-

liario aparecen en escena, además de privilegiar las necesidades del *paradigma tecno-productivo informacional*¹ (PTPI) que, en opinión de Piñero y Gutiérrez (2005), perfila la desaparición de áreas industriales con alta concentración de empleo (siderúrgicas, minas y otras empresas) y la aparición de nuevas formas postfordistas del trabajo con el “sistema automatizado de *máquinas autorreguladas*” y su supervisión por medio de circuitos cerrados de televisión.

Se observa el paso de la economía del capitalismo, sustentada en factores de producción tangibles (capital, empresas o plantas productivas, trabajo humano), a la economía del capitalismo del conocimiento fundamentada en factores intangibles, todavía propios de la materia gris y del pensamiento humano, aunque quizá no por mucho tiempo, dado el acelerado avance que vislumbra Kurzweil (1999) en la *inteligencia artificial*.²

LOS ANALISTAS SIMBÓLICOS Y LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO

En esta nueva economía, el trabajo rutinario de producción es sustituido por servicios simbólico-analíticos que proporcionan conocimientos específicos en ámbitos diversos. Al respecto, Reich (1993)

¹ El PTPI nace al integrarse en sistemas de redes electrónicas globales, todo tipo de actividades políticas, sociales y económicas gracias a los descubrimientos en microelectrónica, informática y telecomunicaciones. Además, el capital intelectual se torna en el nuevo valor de intercambio y principal eslabón de la nueva división social y global del trabajo.

² Kurzweil avizora que, aproximadamente en el año 2029, una unidad informática, con un costo aproximado de mil dólares, tendrá ya una capacidad de cálculo de alrededor de mil cerebros humanos y se abrirá una discusión sobre los derechos legales de las “computadoras inteligentes”.

identifica el surgimiento de una nueva figura laboral: el “analista simbólico”, encargado de identificar y procesar grandes masas de datos, símbolos, representaciones visuales y palabras, así como de aplicar, mediante instrumentos de análisis, algoritmos matemáticos, argumentos legales, técnicas financieras, principios científicos, métodos inductivos y/o deductivos en la resolución de problemas y en la intermediación estratégica.

Conti resume los planteamientos de Reich, y destaca que para desempeñarse adecuadamente en estas funciones, el “analista simbólico” necesita perfeccionar cuatro capacidades esenciales: la abstracción (para localizar patrones y significados); el pensamiento sistemático (para intensificar la capacidad de abstracción); la experimentación (para probar de manera constante el manejo de formas más evolucionadas de abstracción y de pensamiento sistemático) y la colaboración (para compartir en equipo problemas y soluciones mediante la asertiva aceptación de críticas).

Como consecuencia surgen nuevos perfiles profesionales o “profesiones emergentes” en torno al “cuadrante del flujo de dinero”, expresión propuesta por Lechter y Kiyosaki (2008), ya que las características de la era industrial (médicos, contadores, abogados), en opinión de estos autores, se encuentran en un franco declive financiero en la Era de la Información, en tanto que muchos de los más brillantes graduados de diversas universidades desean colaborar con los mega ricos tecnológicos de la sociedad, muchos de los cuales ni siquiera concluyeron sus estudios, como lo demuestra el caso de Bill Gates (mastermagazine y *El Universal*, 2008-08-06), el multimillonario fundador, dueño y expresidente de Microsoft, quien

tras dos años de vida universitaria decidió abandonar los estudios y recibió un diploma de “doctorado honorífico”, de la Universidad de Harvard en 2007, treinta y dos años después.

Las profesiones emergentes se relacionan con las “actividades laborales ligadas estrechamente a sectores como el ocio, el medio ambiente o los servicios sociales, cada vez más presentes en el ámbito de los países de la Unión Europea” (García, 1998), y se ubican en los llamados nuevos “filones de ocupación” o “yacimientos de empleo”, expresión utilizada por Jacques Delors en 1994 como presidente de la Comisión Europea, en el *Libro Blanco*, “Crecimiento, competitividad y el empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI”.

Jiménez, Barreiro y Sánchez, citados por Muiños Juncal y Geraldo Cortegiano (1998), identificaron en los “yacimientos de empleo” a las “actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales que actualmente se configuren como mercados incompletos, sean intensivas en empleo y tengan un ámbito de producción/prestación definido en el territorio.”

Dichas actividades se ubican principalmente en los servicios de la vida diaria, los servicios culturales y de ocio, los servicios de mejora del marco de vida y los servicios del medio ambiente. Esta transformación de la composición del empleo fue prevista, desde 1993, por Robert Reich, al encontrar una nueva división del trabajo, en el sector de los “servicios simbólico-analíticos”, que se convierte en la clave para la competencia en la nueva economía global y que, en opinión de Michael Hardt, puede desagregarse, además, como “trabajo afectivo” que asume “una posición donde, no sólo produce capital

sino también está en la cima de la jerarquía de formas de trabajo” y se convierte en una de las manifestaciones de “trabajo inmaterial”.

En España, López Pérez (junio, 2007) señala que los nuevos yacimientos ocupacionales se detectan en sectores que ofrecen una inmensa oferta de puestos de trabajo sin cubrir y una lista abierta a nuevas actividades muy diferentes de los servicios tradicionales, que cumplan los requisitos de satisfacción de las nuevas necesidades sociales no cubiertas y de un alto potencial de generación de puestos de trabajo.

Aunque las propuestas de búsqueda de filones de ocupación se originan en la UE, conviene analizar las tendencias en México y en Latinoamérica. La formación de pedagogos, en consecuencia, ha de evolucionar y ubicarse en el nicho de oportunidades de las carreras emergentes que se proyectan hacia la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje.

DE LA CIBERPEDAGOGÍA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE GRUPOS VULNERABLES

Prudenciano Moreno (2002) encuentra que el *modelo tecno-educativo global* aparece al privilegiar la asimilación educativa a las necesidades del paradigma tecnoproductivo y se convierte en el motor de las reformas políticas y prospectivas educativas como uno de los efectos del *paradigma tecno-productivo informacional*, además de adaptarse a variaciones en la organización del trabajo académico y en aprendizajes no formales y autónomos, por lo que se concentra en

aportar a los sujetos la urgente alfabetización tecnológica digital, los aprendizajes permanentes y vitalicios, y la diversificación de competencias requeridas por el mundo laboral, como parte de los requerimientos propios de los tiempos líquidos que Zygmunt (2003, 2007a, 2007b) advierte en la modernidad y la postmodernidad.

Es en el contexto de esta realidad turbulenta, e incluso cada vez más suplantada por “mundos electrónico-virtuales” alternos como *Second Life*³ (*Second Life: ¿Un futuro en metaverso?*), donde pueden aplicarse las opiniones de Ignacio Sánchez Valle (1998: 116): “las reglas del juego de la ciencia han cambiado”, por lo que “la epistemología pedagógica tiene que aceptar el reto del cambio” frente a la tendencia de la paulatina y creciente modificación de los esquemas educativos tradicionales a partir del crecimiento del aprendizaje electrónico (*e-learning*), de la aplicación de estrategias *Blended-learning* (aprendizajes híbridos o combinados *face to face* en sesiones presenciales y procesos colaborativos en redes electrónicas), además de incrementarse la aplicación de modelos educativos centrados en el aprendizaje, en la flexibilización curricular y en los aprendizajes autónomos o autogestivos.

³ *Second Life* fue creado como un *juego masivo multijugador en línea* por Philip Rosedale, quien le considera un “país electrónico” en un contexto de realidad virtual que no requiere cascos ni guantes de datos. En esta comunidad en red es posible construir una casa, e incluso ganar dinero. La compañía *Linden Lab*, creada por Rosedale, pretende demostrar la viabilidad de un modelo de sociedad y de economía virtuales. Este sitio virtual contaba ya, en 2007, con poco más de 8 millones de habitantes censados y la generación del equivalente de un Producto Interno Bruto de alrededor de 4,500 millones de unidades económicas denominadas *Linden Dollars* (266 L\$ = un dólar estadounidense), por lo que atrajo a muchas empresas como un eficaz medio de comunicación entre sus empleados y un excelente escaparate publicitario.

LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS DEL SIGLO XXI Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESENCIALES PARA SU EFICAZ EJERCICIO PROFESIONAL

En este escenario de cambio se plantea la necesidad de adaptar la concepción tradicional del quehacer pedagógico al observar los crecientes procesos de interacción electrónica, en donde la comunicación computarizada manifiesta ya un notable incremento por la vía del sistema educativo y perfila la concepción de una *ciberpedagogía*, producto también de los vertiginosos cambios derivados de la sociedad red identificada por Castells (2002) y de los efectos de la tecnología de la información y de la comunicación en el mundo contemporáneo.

Se alude a la expresión *ciberpedagogía* como un término aún incipiente cuya definición conceptual se encuentra en proceso de construcción, y que aparece ligado al desafío de manejar lo educativo en contextos electrónico virtuales, a través del desarrollo de comunidades de aprendizaje en diversas plataformas tecnológicas de intercambio, creación y recuperación de *objetos de aprendizaje* (Triquell y Vidal, 2007), como un fenómeno que presenta a docentes y pedagogos tradicionales, el reto de adquirir nuevos conocimientos y habilidades para elaborar el *diseño instruccional* de contenidos didácticos, que se convierten en la materia prima perseguida, todavía difícilmente encontrada, e indispensable para los tecnólogos programadores, en su tarea de la creación multimedia y de digitalización de cursos electrónicos.

El concepto *ciberpedagogía* se relaciona también con el necesario encuentro del aprendizaje mediado por las tecnologías con

una problemática muy referida al ámbito específico de la pedagogía: el modelo de aprendizaje propio de la teleformación; la manera de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea; los problemas, limitaciones, dificultades y necesidades que se plantean en la enseñanza y las correspondientes formas de apoyo que pueden proporcionar las tecnologías de la información y de la comunicación; las posibilidades que estas tecnologías brindan a una enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, así como en aprendizajes flexibles, abiertos y activos por parte de los estudiantes, y el nuevo papel docente como tutor, guía, animador y facilitador de aprendizajes.

Desde este aspecto, se considera la pertinencia del concepto *ciberpedagogía* al advertir una posibilidad normativa del actuar pedagógico en la teleformación, la cual requiere la elaboración de criterios, propuestas, orientaciones, métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos, materiales y recursos, tal como plantea Jaume Trilla Bernet (2005: 294): “La Pedagogía, pues, se propone y se atreve a decir cómo hay que educar, qué medios hay que utilizar, cuáles son los recursos más eficaces, cómo se diseña un entorno educativo, cómo hay que organizar un proceso de aprendizaje, o cómo se elabora un currículum”. Es así que, en este nuevo contexto de actuación pedagógica, hay que identificar al ciberespacio y sus posibilidades infinitas en la interacción de redes socioeducativas.

En consecuencia, puede plantearse la noción de *ciberpedagogo* para delimitar el nuevo perfil del pedagogo, entre cuyas funciones Cebrián y colaboradores (2003: 38, 39 y 166) identifican: la elaboración de materiales docentes y guías para organizar el estudio de los alumnos (tests de autocontrol y autoevaluación, programas docentes

estructurados, etcétera); la asunción de un rol docente, al encargarse de las teletutorías y la teleformación por medio de la previsión de materiales y listas de preguntas más frecuentes, de la moderación de foros de discusión de las asignaturas de su competencia, de la elaboración de proyectos centrados en los alumnos, los cuales colaboran e interactúan con sus compañeros en el desarrollo de proyectos, tareas y ejercicios y en la elaboración de aprendizajes a través de *blogs*, *chats* y *wikis*; además de proporcionar información administrativa relacionada con fechas de exámenes, trabajos de grupos y asignación de tareas, y en la participación en proyectos de experimentación de herramientas, plataformas y entornos virtuales, evaluación de aprendizajes en la red, y modelos de organización de contenidos.

Este nuevo profesional de la educación, el ciberpedagogo, interactúa con otros profesionales; por ejemplo, con licenciados en comunicación, expertos en el diseño gráfico, que se encargan del diseño creativo y de interfaz de la web, de la elaboración de animaciones, y de proporcionar asesoría tanto a pedagogos como a docentes, para el uso de herramientas diversas de creación de páginas; mientras que los técnicos e ingenieros en informática se ocupan del diseño de la estructura técnica, de la planificación y montaje de servidores, así como de la instalación de software, particularmente relacionados con *coursewares* y plataformas como Moodle, Dokeos y Blackboard, propias para la enseñanza virtual.

Puede constatarse la existencia del filón de empleo para el *ciberpedagogo* en México con sólo acceder a páginas de bolsas de trabajo (<http://www.occmundial.com>), en donde se presentan vacantes

para *especialistas en diseño instruccional, especialistas en tecnología educativa y especialistas en evaluación* con una formación en licenciaturas en Pedagogía, Psicología, o en Ciencias de la Educación, y deseable especialización en Comunicación y Tecnología Educativa.

Para acceder a los puestos de trabajo, se pide a los aspirantes conocimientos de didáctica, de tecnologías aplicadas a la educación y de diseño instruccional para el uso de las TIC; habilidades para el desarrollo de materiales didácticos en formatos electrónicos o digitales, además de preparación en el uso de plataformas y en el diseño de objetos de aprendizaje reutilizables. También se les requiere el dominio de plataformas especializadas en la gestión de procesos de aprendizaje en línea (LMS) y administración de contenidos (LCMS), lineamientos en integración SCORM para diseño de objetos de aprendizaje interactivos, y el dominio de estructuras de metadatos con fines de perfilar la reusabilidad de los objetos de aprendizaje. Se les demanda también el dominio de paquetería de Office, Windows, Explorer y Outlook, y se les plantea, como deseable, el dominio de Adobe Dreamweaver, así como habilidades para la comprensión de textos técnicos en inglés.

Entre las actividades a desarrollar, se les menciona la coordinación de equipos de producción multimedia y software educativo; la ejecución y supervisión del soporte de plataformas *e-Learning*; el manejo, desarrollo y establecimiento de procesos o sistemas de gestión de la capacitación a nivel corporativo o gubernamental, así como la consultoría especializada en materia del Diseño de Procedimientos y Metodologías de Diseño Instruccional, además de la impartición de cursos de capacitación y/o docencia.

Se observa entonces que, en este nuevo contexto, los pedagogos de la era electrónica digital o *ciberpedagogos* tienen nuevas necesidades formativas que, además de las expuestas en los párrafos anteriores, incluyen:

- El desarrollo de las capacidades analítica, reflexiva y crítica para no ahogarse en el océano del inconsciente optimismo que procrea la ventana electrónica digital, postmoderno “canto de sirenas”, a manera de sobreabundancia de información.
- El incremento de las habilidades del pensamiento, el necesario desarrollo cognitivo, que tienda a poner fin a la permanente espera del avezado procesamiento de datos, que ponga en marcha las estrategias para la resolución de problemas, que produzca los “analistas simbólicos” capaces de generar conocimiento aplicable a las necesidades socioeducativas concretas y reales, del alud de datos abstractos e información multifragmentada.
- La alfabetización tecnológica digital que permita a los pedagogos del siglo XXI el adecuado empleo y selección de *hardware* y *software* aplicables a su actuación educativa en aulas electrónicas y en procesos electrónico formativos a distancia.
- La obtención de elementos de *diseño instruccional*.
- El desarrollo de habilidades específicas que incluyen el liderazgo; el trabajo en equipo; la toma de decisiones; el pensamiento divergente y flexible; la comprensión de textos en inglés; el lenguaje matemático básico (lógica, álgebra, geometría y estadística); el razonamiento para la resolución de problemas; el

manejo competente de procesadores de textos y herramientas computacionales básicas.

- El desarrollo de competencias instrumentales como la comunicación clara, precisa y asertiva; la elaboración de propuestas educativas innovadoras para responder a las demandas de un mercado globalizado y competitivo; el pensamiento crítico y creativo para la resolución de problemas educativos; la capacidad para la búsqueda y generación de información siguiendo criterios científicos, así como para emprender proyectos de desarrollo profesional y para utilizar conocimientos científicos y humanísticos en la solución de problemas y en la construcción de nuevas alternativas de intervención en la realidad educativa.
- El perfeccionamiento de competencias genéricas y disciplinares para el uso eficaz de teorías, principios, paradigmas y postulados, así como para el análisis y comprensión de fenómenos socioeducativos y la ulterior propuesta de soluciones para los problemas identificados, mediante el uso eficaz de métodos de investigación y el liderazgo de equipos de trabajo en instituciones educativas.
- La formación de competencias profesionales o específicas para el diseño de planes y programas educativos de diferentes niveles y modalidades, para el diseño, implementación y evaluación de programas de orientación y tutorías, así como para la formación y capacitación de profesores; además de la identificación, normalización e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

- La práctica de competencias transversales o integradoras que comprenden el respeto a la diversidad cultural entre individuos y grupos sociales; la difusión, el respeto y adopción de valores éticos universales, así como el uso adecuado de tecnología de vanguardia y la capacidad de trabajo en equipos inter y multi-disciplinarios.
- La posibilidad de dar el salto de calidad humana que requiere el alejarse de la “realidad virtual”, de la inmersión en la burbuja electrónica de *avatares* y *second life*, para volver la mirada a los congéneres de carne y hueso que se debaten en las fronteras de la exclusión y demandan, bajo la raída túnica de la vulnerabilidad, atención educativa: adultos mayores, individuos con necesidades educativas especiales, personas sin recursos para acceder al derecho elemental a la educación.

En este último aspecto se advierte que no sólo el ciberespacio reclama la atención pedagógica, sus posibilidades trascienden el ámbito tradicional de la escuela para incorporarse a una multiplicidad de escenarios sociales.

Antonio Novoa (2005: 264) expone la generalización de la relación pedagógica, “no solamente con la infancia, sino con todas las edades de la vida. Los políticos, los medios de comunicación social, los profesionales liberales, las empresas, los servicios de administración pública, todo el mundo está obligado a tener una actitud pedagógica con los otros [...] las políticas sociales y económicas se basan, cada vez más, en el principio del *lifelong learner*”.

Los territorios de la intervención socioeducativa y el espacio empresarial se suman a esta solicitud de atención pedagógica. En los primeros, se incluye la acción educativa con personas de la tercera edad, categorías marginales, asociaciones no gubernamentales, grupos de migrantes, población en situación de calle, personas con necesidades educativas especiales, entre otros grupos que demandan una educación social.

En el segundo ambiente, el relativo al entorno empresarial, Martínez Mut (2005: 391) identifica la necesidad de una educación laboral, desde la formación por competencias, que pretende una “reingeniería del proceso de diseño de los planes y programas formativos [...] para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como costes, calidad, servicio y rapidez”. Este requerimiento puede explicarse en el contexto de la mutación del empleo y de las organizaciones productivas como uno más de los acelerados cambios derivados del nuevo sistema generador de riqueza que plantea Toffler (2006).

Pilar Pineda (2004: 43) encuentra, en la Pedagogía Laboral, la disciplina normativa que se ocupa de analizar los desafíos resultantes de la interacción entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, y de emitir las normas pedagógicas para la solución de los problemas que el segundo plantea a la educación. Esta disciplina se inserta también en el contexto de la educación social y su historia se vincula a la historia de las relaciones entre la educación y el trabajo, particularmente aquellas que han generado “prácticas o modos de intervenir muy diversos para capacitar a los trabajadores”, tanto en su formación inicial como en su formación continua o actualización.

Cuando se analizan diversos planes de estudio (cuadro comparativo Tendencias formativas de profesionales de la educación en el siglo XXI), encaminados a formar pedagogos, se encuentran opciones terminales o salidas profesionales que incluyen materias optativas para dotarles, en el caso de la Pedagogía Laboral,⁴ de los elementos necesarios para el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos en organizaciones empresariales. También se hay diplomados y especializaciones que tienen esta intención de formación complementaria y que insertan a la Pedagogía Laboral en el marco de la Pedagogía Social, considerada como una teoría de la intervención socioeducativa.

Se observa, en consecuencia, que los nuevos nichos de empleo, los filones de ocupación de los pedagogos de la era de la “revolución de la riqueza” se encuentran en áreas diversas que van desde la “gestión de talento humano” en empresas y corporaciones, la actuación en ambientes electrónicos, hasta los ámbitos de la Pedagogía Social.

La Pedagogía Social o “educación para vivir en sociedad” tiene, como *objeto formal*, “el estudio de la fundamentación, justificación y comprensión de la intervención pedagógica en los servicios sociales, mediante los cuales se cumplen las funciones básicas de la pedagogía social: prevención, ayuda y reinserción o resocialización. Sus

⁴ Los contenidos incluyen aspectos como los siguientes: conocimiento de los modelos pedagógicos orientados a la formación continua y al aprendizaje permanente, elaboración de planes de formación en las organizaciones (empresas, instituciones productivas); formación en la empresa competitiva; técnicas para la identificación y análisis de necesidades de formación; planificación, ejecución y evaluación de la formación en la empresa (metas, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos, gestión temporal, evaluación); formación personal, currículum y búsqueda de empleo.

ámbitos incluyen múltiples áreas como: la educación infantil, pues hay países en los que esta educación la hacen educadoras sociales y no maestras, al considerarse más función social que docente; la ayuda y asistencia a la familia, la atención a la juventud: cuidado y trabajo; atención a jóvenes en alto riesgo social: atención a jóvenes delincuentes; el trabajo en centros y residencias para niños y jóvenes disocializados; la educación no formal de adultos; la atención a marginados prestada por educadores especializados: minusválidos, enfermos mentales, presos, vagabundos, desempleados, extranjeros, ancianos; la animación sociocultural; la pedagogía laboral y ocupacional” (Wikipedia).

Los “filones de empleo” de los nuevos pedagogos se encuentran entonces, como ya se ha reseñado, en múltiples contextos: el diseño e implementación de intervenciones educativas; la investigación de fenómenos socioeducativos; el fungir como consultor o asesor en diseños y evaluaciones de proyectos y programas educativos; el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de alternativas de educación; la planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos para la capacitación de personal y la gestión de talento humano, así como el desarrollo de competencias en el sector laboral; el diseño y organización de centros educativos no convencionales; la coordinación de proyectos de evaluación institucional; el trabajo de las ONG para atender grupos vulnerables (tercera edad, niños de la calle, infractores de la ley).

Conviene destacar en estas líneas que, en el caso europeo, las licenciaturas en pedagogía cultural, pedagogía asistencial, pedagogía social y educación social permiten extender los ámbitos de desempe-

ño profesional a la gestión cultural (educación, arte y periodismo), a los ámbitos de servicios de asistencia (gestión asistencial y salud, funciones directivas en instituciones de asistencia a enfermos y ancianos) y a aquellas propias de los pedagogos sociales y terapeutas (atención a individuos con minusvalías corporales, psíquicas, mentales o sensoriales, así como a los entornos sociales: familia, grupos, comunidades), al estudio, intervención y evaluación de programas en el ámbito de la educación social y al trabajo con individuos y grupos marginados, además de poder desarrollar trabajo con jóvenes en distintos espacios y situaciones: voluntariado, organizaciones formales y agencias comunitarias.

Como resultado de lo expuesto, conviene destacar que el desempeño laboral de los pedagogos en estos espacios de trabajo requiere, consecuentemente, adecuaciones en sus procesos formativos y en las instituciones educativas que los orientan, guían y animan, por lo que las instituciones han de asumir la compleja labor de la readecuación y flexibilización curriculares, como en el caso mexicano de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual ha comisionado a un grupo académico de Rediseño Curricular, para propiciar el desarrollo de habilidades básicas y procesos cognitivos en el transcurso de la formación de estos profesionales de la educación, además de complementar la formación con varios ámbitos de intervención profesional. Tal es el caso del ámbito de la pedagogía social, el cual está conformado por asignaturas optativas como la pedagogía laboral, la pedagogía para adultos mayores, la pedagogía hospitalaria, la pedagogía terapéutica⁵

⁵ La formación de pedagogo terapeuta proporciona conocimientos y habilidades aplicables a diagnósticos generales y de detección temprana, así como para definir y elaborar estrategias de intervención en

y hasta la ciberpedagogía, como la pedagogía destinada a las nuevas redes socioeducativas del ciberespacio. Estas opciones representan otras oportunidades, desde el ámbito laboral, para que los pedagogos encuentren nuevos campos para que se inserten laboralmente.

El desafío de actualizar el currículo para la formación de los pedagogos que requiere el entorno social mexicano, se encuentra en un contexto vertiginosamente cambiante que busca el diseño, desarrollo y constante evaluación y actualización de currículos dinámicos y flexibles. Como respuesta a esta exigencia, para el caso de la formación de pedagogos en México, se considera prudente adoptar la propuesta de currículo siempre hipotético de Stenhouse (1998), cuyo *proceso reflexivo* permite elaborar, desarrollar y aplicar una *hipótesis de trabajo* inacabada, en una constante construcción y verificación colectiva, y que facilita la incorporación de grupos académicos interesados en participar en el proceso de *investigación pedagógica*.

El *currículum* expresado en las nociones de Stenhouse no es una mera prescripción de objetivos, métodos y contenidos, sino un objeto simbólico y significativo, un artefacto educativo palpable que expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas con conceptos del conocimiento y del aprendizaje. Esta concepción beneficia a los estudiantes, no sólo porque modifican su instrucción cotidiana, sino porque también busca mejorar a los profesores en su práctica. No

diversos casos de dificultades de aprendizaje

obstante, el reto no se reduce al rediseño curricular, aislado de las teorías pedagógicas, ya que, de acuerdo con Rafael Flores Ochoa (en Posner, 1998), “el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real”.

A manera de conclusión, es pertinente enfatizar que, en la sociedad del conocimiento, el pedagogo ha de contar, en su proceso formativo, con elementos que le faciliten la nueva función de “analista simbólico”, pero también ha de ser capaz de confrontar los conocimientos adquiridos con la realidad que le circunda. Además, para contrarrestar la lógica instrumental que busca competitivos desempeños en funciones productivas, y para evitar el sendero de la violencia y de la intolerancia, expresiones de la tendencia deshumanizante de esta época, se plantea la pertinencia de analizar la propuesta formulada por Segura y colaboradoras: “Estructurar mentes para formar personas”, como vía de retorno a una concepción de educación integral.

Esta propuesta parte de la revisión y confrontación de importantes teorías cognitivas del campo de la psicología: Jean Piaget, los neopiagetanos Juan Pascual Leone, Robbie Case y K. W. Fisher; incluye, además, a Lev Vigotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner y Robert Sternberg.

En el Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Pedagogía esta intención se enriquece al proponer, de acuerdo con Donald Schön (1992), la “formación de profesionales reflexivos”, propuesta que finca raíces en el pensamiento de John Dewey, como lo advierte Sonia Reynaga (1996), al ubicar la diferencia existente entre “una acción humana rutinaria” y “una acción reflexiva”, que se basa en

una apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad al buscar soluciones lógicas y racionales de problemas, con el reconocimiento de la intervención de emociones e intuiciones. Schön recupera de Dewey la noción del “aprender haciendo”, por lo que la práctica se convierte en el motor fundamental de la formación y propicia la interacción activa en un ir y venir del conocimiento teórico en constante confrontación con la realidad cambiante. Reynaga encuentra, entonces, que la reflexión se perfila sobre y en la acción por lo que evita que se presente alguna desconexión entre la “idea de conocimiento profesional” y las “competencias profesionales que entran en juego en situaciones problemáticas de la realidad”.

FUENTES

- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México, FCE.
- Bauman, Zygmunt (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. España, Tusquets.
- Bauman, Zygmunt (2007b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- Castells, Manuel (2002). *La era de la información*. Vol. I. La sociedad red. México, Siglo XXI Editores.
- Cebrián, Manuel *et al.* (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, Narcea.
- Kiyosaki, Robert T. y Sharon Lechter (2008). *El cuadrante del flujo de dinero*. Punto de lectura.
- Kurzweil, Ray (1999). *La era de las máquinas espirituales*. México, Planeta.

- Moreno Moreno, Prudenciano. “Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo” en *Aportes: Revista de la Facultad de Economía BUAP*, año VII, núm. 20, mayo-agosto 2002.
- Muiños Juncal, B. y Geraldo Cortegiano, J. “Desarrollo a escala local: los Nuevos Yacimientos de Empleo”, en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, núm. 113, 16 de septiembre de 1998.
- Nóvoa, Antonio (2005). “Razón y responsabilidad: la pedagogía como ciencia de gobierno de las almas”, en *Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la educación* núm. 150 / Domingo 6 de diciembre de 1998.
- Pineda Herrero, Pilar (coord.) (2004). *Pedagogía laboral*. Barcelona, Ariel.
- Reich, Robert (1993). *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Vergara.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona, Plaza & Janés Editores.
- Toffler, A. y Heidi Toffler (2006). *La revolución de la riqueza*. Debate.
- Trilla Bernet, Jaume (2005). “Hacer pedagogía hoy”, en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e historia de la educación.

Triquell, Ximena y Elizabeth Vidal (2007). *Recursos virtuales para problemas reales*. Editorial Brujas.

CIBERGRAFÍA

“Biografía de Bill Gates” *Mastermagazine*. Recuperado de <http://www.mastermagazine.info/articulo/11461.php> y

Conti, Carlos (s/f). *Resumen seleccionado y compilado de El Trabajo de las Naciones y el trabajador simbólico-analítico de Robert Reich*. Disponible en: <http://www.cpii.org.ar/resource-center/data/EI%20trabajo%20de%20las%20naciones%20-%20Robert%20Reich.PDF>

Flores Ochoa, Rafael (1998). “Currículo y pedagogía” en Posner, George. *Análisis de currículo*. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw Hill, Disponible en: http://bibadm.ucla.edu.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T070600012224/0&Nombrebd=Baducla

García, Ildfonso. “Empleos del siglo XXI”, *Suplemento Su Dinero del Diario El Mundo*, núm. 150/Domingo 6 de diciembre de 1998. Recuperado el 12/05/2008 en <http://www.el-mundo.es/sudinero/noticias/act-150-11.html>

Hardt, Michael (s,f). “Trabajo afectivo”. Recuperado de http://www.vinculo-a.net/texto_hardt.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_social

López Pérez, Ana. “Análisis del desarrollo local en España: ámbitos económico, social y jurídico-tributario”, en *Revista del Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Eco-*

- nomía Social* (OIDLES), vol. 1, núm. 0, junio 2007. Recuperado el 10/08/2008 en: <http://www.eumed.net/rev/oidles/00/Lopaz.htm>
- Marqués Graello, P (2000). “La cultura tecnológica en la Sociedad de la Información”. <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm> (20/08/2007)
- Martínez Mut, Bernardo (2005). “La educación laboral desde la formación por competencias”.
- Piñero, Fernando Julio y Sergio G. Gutiérrez (2005). “Trayectorias Tecnológicas y Organizacionales en el viejo y en el nuevo Paradigma Tecno-Productivo”, en *Revista Electrónica Contribuciones a la Economía* consultada el 4/08/2007 en http://www.eumed.net/ce/2005/fjp-07.htm#_ftnref1
- “Recibe Bill Gates *Honoris Causa* de la Universidad de Harvard”. *El Universal* (2008-08-06). Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulos/40503.html> Consultado el 15/06/2008
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). “Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades” en *Sinéctica* 8, enero-junio, p. 1. Consultado el 04/09/2009. Disponible en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores02/008/Reynaga%20Sonia%208.pdf
- Sánchez Valle, Ignacio (1998). “Contextos epistemológicos en el cambio de milenio. Implicaciones en epistemología pedagógica” en *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, núm. 1, p. 116. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9898120101A.PDF>. Consultada el 27/06/2009

- San Segundo, R. (2003). “Constitución de la realidad en la era tecnológica de la posinformación” en *Revista Electrónica Razón y Palabra*. Febrero-marzo 2003 núm. 31. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n31/rsansegundo.html#rs> (20/08/2007).
- “*Second Life: ¿Un futuro en metaverso?*” (s.f.). Recuperado el 18/03/2008 de: http://profesores.ie.edu/enrique_dans/download/secondlife-PCActual.pdf. Consultado el 18/03/2008
- Segura, Clara Inés; Malaver, María Claudia y Magda Rodríguez. “Estructurar mentes para formar personas”. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041594>
- Vásquez Rocca, Adolfo (2008). “Modernidad líquida y fragilidad humana; De Zygmunt a Sloterdijk” en *Revista Almiar* núm. 38 (febrero-marzo). Disponible en http://www.margencero.com/articulos/new/modernidad_liquida.html.

Cuadro comparativo “Tendencias formativas de profesionales de la educación en el siglo XXI”
(Elaborado por: Martha Altamirano Rodríguez*)

<p>PROGRAMAS FORMATIVOS</p>	<p>Licenciatura en Pedagogía: U. Pedagógica Nacional, México; U. del Valle de México; U. Panamericana, México; UNAM, México; U. Hebreaica, México; U. Pedagógica Nacional, Colombia; U. de las Ciencias y el Arte de Costa Rica; U. Veracruzana, México; U. Autónoma de Guadalajara, México; U. de Concepción, Chile; U. Bolivariana, Chile; U. de las Américas, México; U. de las Américas, Viña del Mar; UNED, España; U. Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile; U. de Oviedo, España</p> <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación: Universidad Comu-nera del Paraguay; U. Nac. del Comahue, Argentina; U. Nac. de Villa María, Córdoba, Argentina; U. de San Andrés, Argentina; U. de la Rep. de Uruguay; U. Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador; U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, de Chile; U. Kino, México; U. Autónoma de Tamaulipas, Méxi-co; U. de Monterrey, Méx.; U. de Morelos, Nvo. León, México; U. La Salle, México; Instituto Tecnológico de Sonora; ITESO Univ. Jesuita de Guadalajara; Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (Lovaina, Bruselas, Gante, Lieja, Bélgica); Universidade de Minho, Portugal; Facultad de Psi-cología y C. Educ. (Leuven, Gent, Antwerpen, Bélgica)</p> <p>Licenciatura en Educación Preescolar: Universidad Latina de Costa Rica; U. Autónoma de Yucatán, México</p> <p>Licenciatura en Innovaciones Educativas: U. de las Américas, Puebla, México</p> <p>Licenciaturas, especializaciones y diplomados en Pedagogía Cultural, Pedagogía Asistencial, Pedagogía Social y Animación Sociocultural: School of Lifelong learning, Reino Unido;</p>
<p>PERFIL DE INGRESO</p>	<p>CONOCIMIENTOS (Mundo contemporáneo; Metodología de la investigación; Lenguaje matemático básico; Manejo de correo electrónico y búsquedas en Internet; Formación teórico-práctica; Formación teórica, metodológica y técnica; Cono-cimiento de la naturaleza humana, del devenir histórico, cívico y social del hombre y de las bases científicas; Conocimiento de diversas corrientes teóricas, así como de aspectos políti-</p>

<p>PERFIL DE EGRESO</p>	<p>cos, culturales y filosóficos; Conocimientos para entender y contextualizar los diversos hechos educativos; Conocimientos de paradigmas sociológicos que interpretan el proceso educativo; Conocimientos de las políticas, legislación y organización del sistema educativo). HABILIDADES (Liderazgo; Trabajo en equipo; Análisis; Síntesis; Toma de decisiones; Pensamiento divergente y flexible, comprensión de textos en inglés, lenguaje matemático básico (lógica, álgebra, geometría y estadística), razonamiento de problemas, manejo competente de procesadores de textos y herramientas computacionales básicas). ACTITUDES (Responsabilidad, Respeto y valoración personal y hacia los demás, Aprecio y fomento por los valores cívicos, artísticos y culturales, Superación constante frente a los diversos problemas de la vida. Cooperación, iniciativa, apertura, sensibilidad hacia problemáticas socioeducativas). INTERESES (Humanistas, sociales, académicos, docentes y de investigación educativa). En el espacio común europeo se solicitan el certificado de enseñanza secundaria, la candidatura en Ciencias de la Educación o el título de Régents (profesores de secundaria obligatoria), maestros, educadores especializados e incluso adultos con experiencia profesional previo análisis del dossier.</p> <p>Se identifican 3 grandes dimensiones: a) Las BASES DE CONOCIMIENTO IMPLICADAS que incluyen el aspecto humanista y los conocimientos teórico-metodológicos. b) El CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TÉCNICAS y c) El desarrollo de COMPETENCIAS: Básicas o herramientas (Comunicación clara, precisa, asertiva y estilo en forma oral y escrita; Elaboración de propuestas educativas innovadoras (cambios) para responder a las demandas de un mercado globalizado y competitivo; pensamiento crítico y creativo; resolución de problemas educativos; Realizar y aceptar críticas propositivas; Capacidad para la búsqueda y generación de información siguiendo criterios científicos; Capacidad para emprender proyectos de desarrollo profesional; Capacidad para problematizar y utilizar saberes científicos y humanísticos en la solución</p>
--------------------------------	---

	<p>de problemas y en la construcción de nuevas alternativas de intervención en la realidad educativa). Genéricas y disciplinarias (Uso eficaz de teorías, principios, paradigmas y postulados; Análisis y comprensión de fenómenos socioeducativos; propuesta de soluciones para los problemas identificados; uso eficaz de métodos de investigación; Liderazgo de equipos de trabajo en instituciones educativas). Profesionales o específicas (Diseño de planes y programas educativos de diferentes niveles y modalidades; Diseño, implementación y evaluación de programas de orientación y tutorías, así como de formación y capacitación de profesores; identificación, normalización e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales). Transversales o integradoras (Respeto a la diversidad cultural entre individuos y grupos sociales; difusión, respeto y adopción de valores éticos universales; Uso adecuado de tecnología de vanguardia; Capacidad de trabajo en equipos inter y multidisciplinares).</p>
DURACIÓN	<p>PROMEDIO 8 semestres (Flexibilidad entre 6 y 16 semestres). En el caso europeo el promedio es de 8 semestres con una flexibilidad entre 6 y 9 semestres.</p>
OPCIONES DE TITULACIÓN	<p>Acreditación de idioma (inglés); haber concluido el servicio social; cubrir la totalidad de créditos; cumplir satisfactoriamente con alguna de las diversas modalidades de titulación (examen general de conocimientos y habilidades generales; elaboración y réplica de tesis; Informe de Servicio Social; Memoria de Experiencia profesional; Estudios de posgrado; Reporte de prácticas profesionales; Tesina; Excelencia Académica: Titulación por promedio igual o superior a 9; Acreditación de Seminario de Titulación)</p>
DISEÑO CURRICULAR BASADO EN	<p>La adquisición de conocimientos específicos y el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes acordes con la profesión.</p>

<p>EJES CURRICULARES</p>	<p>Se identifican 8 grandes ejes curriculares: “EJE DE FILOSOFÍA Y TEORÍA PEDAGÓGICA” (Integrado por contenidos de filosofía de la educación, epistemología, antropología, axiología y ética, teorías pedagógicas, teorías educativas y educación comparada); “EJE SOCIOHISTÓRICO” (Aborda temas relativos a la educación del entorno económico, político y social, economía y educación, historia y sociología); “EJE TÉCNICO-METODOLÓGICO” (Incluye estrategias de investigación, estadística, métodos cuantitativos y cualitativos y aspectos de redacción oral y escrita); “EJE DE INVESTIGACIÓN” (Incluye el desarrollo de habilidades para la investigación, elementos de investigación educativa y psicopedagógica en sus vertientes documental y empírica, métodos de investigación científica y educativa y talleres de proyectos de investigación educativa y seminarios de tesis); “EJE DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA (DIDÁCTICA Y DOCENCIA)” (Se compone de aspectos relacionados con el diagnóstico, el diseño y evaluación de proyectos, contenidos de didáctica, docencia y dinámicas grupales, formación y estrategias de enseñanza, evaluación educativa, contenidos y saberes de la enseñanza, comunicación, tecnología y software y educación para la diversidad); “EJE PSICOPEDAGÓGICO” (Contiene temáticas de teoría psicológica, psicología evolutiva, teorías de aprendizaje, cognición y habilidades del pensamiento, orientación, psicometría y atención psicopedagógica); “EJE DE POLÍTICA Y PLANEACIÓN EDUCATIVA” (Se constituye por cuestiones acordes con políticas, planeación, legislación y financiamiento en materia educativa); “EJE DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DE EMPRESAS” (Consta de elementos de administración, desarrollo organizacional y calidad, gestión y análisis institucional, evaluación institucional, desarrollo humano y administración de recursos, así como de capacitación y finanzas). A partir del análisis global de las instituciones reseñadas destaca el énfasis en los ejes de práctica pedagógica y de saberes psicopedagógicos. Cabe destacar, además, que en el eje técnico metodológico destacan las asignaturas rela-</p>
---------------------------------	---

<p>ÁREAS CURRICULARES DE FORMACIÓN</p>	<p>cionadas con métodos cuantitativos y estadística, en tanto que en el eje de práctica pedagógica se encuentra mayor carga de asignaturas en las áreas de comunicación, tecnología y software. En el eje de filosofía y teoría pedagógica, la mayor carga se refiere a contenidos de filosofía de la educación, mientras que en el eje sociohistórico se privilegian contenidos relacionados con el entorno económico, político y social. En el eje de investigación se otorga mayor preponderancia al desarrollo de habilidades para la investigación. En el eje de política y planeación educativa los elementos de mayor énfasis recaen en la planeación y en el análisis de políticas y legislación, en tanto que en el eje de gestión y administración de instituciones educativas y de empresas, se da mayor relevancia a las áreas de administración y capacitación. Para el caso europeo cabe la inserción del “EJE DE PEDAGOGÍA CULTURAL, SOCIAL Y ASISTENCIAL Y DE EDUCACIÓN SOCIAL” (Cuyos contenidos adicionan aspectos relacionados con la psicología del desarrollo, el diagnóstico en pedagogía social, causas y manifestaciones del subdesarrollo, la teoría de la comunicación, relaciones existentes entre la pobreza, asistencia educativa y sustitutiva de la familia, asistencia juvenil extraescolar de niños y jóvenes, formación de adultos, didáctica y metodología especiales, medicina social y psicopatología, pedagogía de medios de difusión, pedagogía terapéutica y de casos especiales, pedagogía laboral y profesional, así como la exclusión social y el desarrollo comunitario, pedagogía ambiental e interculturalidad, pedagogía de la reinserción social, pedagogía gerontológica, programas de atención a la diversidad, programas informáticos para la investigación en educación, psicología del lenguaje, razonamiento y solución de problemas, entre otros)</p> <p>Contempla, de manera general, aspectos relacionados con las dimensiones: de Humanidades, Metodología, Administración y política educativa, Currículo e instrucción, Psicología y educación. Entre las grandes áreas curriculares formativas destacan: Práctica educativa, Psicopedagogía, Planeación,</p>
---	---

<p>MATERIAS/ ASIGNATURAS</p>	<p>Didáctica e innovación educativa, Administración y gestión, Comunicación educativa, Orientación educativa, Capacitación, Tecnología educativa e investigación.</p> <p>Las licenciaturas reseñadas programan, en promedio, seis asignaturas por semestre. Obligatorias (Desarrollo humano, Teoría y metodología de la ciencia, Taller de investigación documental, Filosofía de la educación, Procesos psicológicos básicos, Historia de la educación en México, Teorías de la enseñanza, Estadística, Sociología de la educación, Teorías del aprendizaje, Psicología de la adolescencia, Diseño de tareas de aprendizaje, Investigación educativa I, Antropología de la educación, Legislación educativa, Conceptos contables y financieros en la educación, Diseño instruccional, Investigación educativa II, Administración educativa, Psicología educativa, Educación holista, Evaluación de aprendizajes, Materiales de instrucción, Planeación de organizaciones educativas, Desarrollo curricular, Taller de habilidades docentes I, Instrumentos de evaluación en orientación, Mercadotecnia educativa, Taller de habilidades docentes II, La entrevista en orientación, Evaluación y acreditación de instituciones educativas.) Optativas (Supervisión escolar, Conducción de grupos, Educación especial)</p>
<p>CANTIDAD MATERIAS/ASIGNATURAS</p>	<p>En los créditos obligatorios las carreras demandan entre 168 y 386, en tanto que en los optativos se requieren entre 24 y 261. Esta tendencia muestra la existencia de planes de estudio muy cerrados, cuya contraparte plantea planes de estudio más abiertos a los intereses de los alumnos.</p>
<p>CANTIDAD CRÉDITOS</p>	<p>Fluctuación de 204 a 448 créditos. Promedio: 334 créditos. También existe una amplia variación en la distribución de créditos obligatorios y de créditos optativos. Los créditos en el caso de los países del espacio común europeo oscilan entre los 180 y los 270.</p>

<p>COSTOS</p>	<p>Variable de acuerdo con la clasificación en instituciones públicas y privadas. Varias de estas últimas ofrecen becas y/o facilidades de pago.</p>
<p>MODALIDAD PRESENCIAL</p>	<p>Tendencia mayoritaria en los programas analizados</p>
<p>MODALIDAD A DISTANCIA (ELECTRÓNICA)</p>	<p>Tendencia creciente en los programas analizados</p>
<p>ÁMBITO DE DESEMPEÑO PROFESIONAL</p>	<p>De la revisión de los programas curriculares reseñados se desprenden las siguientes orientaciones de sus egresados para el terreno laboral: impartir docencia en los niveles medio, medio superior y superior en instituciones públicas y/o privadas. Capacitar y actualizar a personal docente, administrativo y de orientación educativa de instituciones educativas. Realizar funciones de capacitación, asesoría y orientación vocacional. Desarrollar actividades de planificación de la instrucción. Construir, aplicar y evaluar modelos pedagógicos. Diseñar, ejecutar y evaluar programas educativos. Coordinar y supervisar los servicios de apoyo educativo como medios audiovisuales, cómputo y biblioteca, entre otros. Coordinar y supervisar el desarrollo de planes y programas educativos. Administrar recursos materiales y de personal de una institución educativa. Desempeñar diversas funciones administrativas de dirección, supervisión o coordinación en escuelas. Evaluar y/o diseñar planes de estudio. Proporcionar atención Individual o grupal de problemas escolares, vocacionales, profesionales y personales de los estudiantes. Organizar y conducir actividades de orientación educativa. Apoyar en el diseño de instrumentos de medición psicoeducativa para orientación vocacional o selección de estudiantes de nuevo ingreso. Plantear estrategias de innovación en tecnologías aplicadas a la educación. Diseñar materiales propios de orientación educativa como bancos de información profesiográfica, trípticos informativos, carteles, fol-</p>

	<p>letos. Realizar intervenciones educativas. Investigar fenómenos educativos y sociales; Fungir como consultor o asesor en diseños y evaluaciones de proyectos y programas educativos; Diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar alternativas de educación; Planear, desarrollar y evaluar programas educativos para la capacitación de personal y para la comunicación social; Diseñar y organizar centros educativos no convencionales; Planear y diseñar programas de capacitación para el desarrollo de competencias en el sector laboral; Coordinar o dirigir proyectos de evaluación institucional. Trabajar en ONG'S para atender grupos vulnerables (tercera edad, niños de la calle, infractores de la ley). En el caso europeo, las licenciaturas en pedagogía cultural, pedagogía asistencial, pedagogía social y educación social permiten extender los ámbitos de desempeño profesional a la gestión cultural (educación, arte y periodismo), a los ámbitos de servicios de asistencia (gestión asistencial y salud, funciones directivas en instituciones de asistencia a enfermos y ancianos) y a las funciones propias de los pedagogos sociales y terapeutas (atención a individuos con minusvalías corporales, psíquicas, mentales o sensoriales, así como a los entornos sociales: familia, grupos, comunidades), así como al estudio, intervención y evaluación de programas en el ámbito de la educación social y al trabajo con individuos y grupos marginados, Desarrollar trabajo con jóvenes en distintos espacios y situaciones: voluntariado, organizaciones formales y agencias comunitarias.</p>
--	---

Fuentes: CENEVAL: Análisis de Planes y Programas de Estudio EGEL PCE 2008; libro blanco "Título de grado en Pedagogía y Educación Social" (Espacio Europeo de Educación Superior) 2004; Análisis de Propuestas Formativas de Países del Espacio Común de Educación Superior ALCUE (América Latina y El Caribe, Unión Europea) y de Instituciones Públicas y Privadas en México

* Académica Investigadora de la UPN Ajusco, México, Área Académica núm. 5. Comisión: Docencia, Subcomisión: Análisis y diseño curricular.

LOS LUGARES DEL SUJETO EN PROCESOS DE REDISEÑO CURRICULAR

Genoveva Reyna Marín¹

Pensar los momentos y etapas por las que transita el cambio curricular exige reconocerlo como una expresión de la intervención educativa, y con ello aceptar la presencia de los procesos y fenómenos derivados de toda intervención institucional, cuya singularidad refleja la dimensión histórica, la institucional y la configuración de la grupalidad, cada una de estas dimensiones será afectada, alterada, violentada por la intervención. En este sentido se reconoce que una reforma curricular, pensada, vivida, realizada *in situ*, es un acto sobre un objeto vivo en el que se entrecruzan las historias personales de los sujetos, sus afectos y desafectos, sus depositaciones hacia la institución intervenida, sus expectativas sobre el cambio y las consecuentes resistencias frente a la amenaza de las posibles pérdidas. Esto implica reconocer que la intervención curricular no se limita a la aplicación de un dispositivo que concluye con el diseño curricular objetivado en

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Cuerpo Académico: Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, perteneciente al Área Académica: Teoría Pedagógica y Formación Docente.

un plan de estudios, puesto que conlleva el reconocimiento de la potencialidad formativa e instituyente del proceso en el que se deriva.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA TAREA Y LOS PRIMEROS CAMBIOS

Si bien este documento intenta condensar el trabajo colectivo de un equipo heterogéneo, provocado por la dinámica institucional, la innegable presencia de la realidad cotidiana en las aulas, la demanda institucional por la reforma curricular, pero sobre todo por una profunda preocupación sobre la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, no niega los factores históricos que imprimen singularidad a los procesos, los momentos y los fenómenos grupales e institucionales que constituyen el contexto. Referirnos a lo histórico conduce no sólo a la cronología de los hechos o al nivel explícito de los acontecimientos, sino a los procesos en los que se sostiene, que indican la presencia de configuraciones afectivas que le dan sentido. Sin embargo, un primer acercamiento al proceso de cambio curricular nos coloca en la necesidad de ir planteando la organización del trabajo de evaluación y percatarnos de los primeros atisbos acerca de los ámbitos y niveles del rediseño curricular y de sus implicaciones.

Uno de los fundamentales aspectos para el rediseño curricular alude a la congregación de los sujetos, si bien éstos son convocados ampliamente, sólo algunos de los docentes participan de lo que fue la comisión de docencia, de la cual se desprende la constitución de cinco subcomisiones, que debido a la dinámica del trabajo y a la arti-

culación de las tareas académicas, se condensan en tres, una de ellas habrá de trabajar sobre el cambio curricular.

El desarrollo de la reforma curricular estuvo acompañado del doctor Eduardo Remedi Allione, quien coordinó los trabajos para arribar al diseño de cinco nuevos planes de estudio, que corresponden a las cinco licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Considerando que el diseño o cambio curricular no deja de ser una intervención institucional, puesto que se trabaja con los sujetos dentro de la propia institución y en activo, esta intervención deriva en la necesaria modificación de la dinámica institucional, violenta la vida cotidiana universitaria y resignifica no sólo las tareas académicas, nuevas o en ejecución, sino toda la historia de la propia institución, y en consecuencia de los sujetos que poco a poco se van involucrando.

La intervención institucional, mediada por la implementación de un dispositivo, genera una zona de inclusión y otra de exclusión, “recorta la mirada”, la centra en algunas dimensiones y niveles. Intervenir en el ámbito de una institución en pleno funcionamiento revelará algunos aspectos de la realidad, lo mismo sucede cuando se lleva a los sujetos involucrados fuera de la institución a intervenir. También genera fenómenos de inclusión y exclusión, pues en este caso, a la tarea de cambio curricular se adscriben sólo algunos, aun cuando la convocatoria sea abierta. Ello muestra cómo se reeditan las propias historias personales de los sujetos, se actualizan las historias individuales, se pasan a metáfora las escenas familiares y se actúa desde la transferencia para recolocarse o mantenerse en los mismos lugares vinculares con el otro: el compañero académico, el

estudiante, el proyecto, el estímulo económico, el reconocimiento académico, afectivo, etcétera.

LA CONSTITUCIÓN DE LA COMISIÓN DE CAMBIO CURRICULAR

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 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 del cuestionamiento 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, que como institución de educación superior tiene como propósito fundamental la formación de profesionales de la educación, a ello obedecen, de manera sustantiva, las licenciaturas que ofrece, entre ellas la Licenciatura en Pedagogía.

Uno de los objetos de estudio para llevar a cabo la evaluación fue el Plan de estudios de 1990, ello implicaba no sólo un encuentro con el documento, sino un reencuentro con el otro, el estudiante

egresado o en formación, con el docente, con la institución, con los fundadores de ese plan, con algunos fundadores de la propia universidad. Entonces, revisar el plan de estudios desde la perspectiva curricular y acercarnos a su evaluación, era encontrarnos con sus autores originarios, con los docentes que le daban vida, con los estudiantes-pedagogos formados desde y a partir de ese plan. Durante los últimos 19 años, el plan de estudios fue objeto de varios ejercicios de evaluación y de las subsecuentes recomendaciones, sin que éstas llegaran a sistematizarse o a concretarse en cambios evidentes; eran ejercicios con intentos de cambio, sin modificar ni el plan ni las prácticas curriculares o docentes.

Es hasta el año 2007 cuando se reconoce la importancia de repensar la propuesta curricular, intención que madura y se concreta en los trabajos que adquieren sistematicidad hasta febrero de 2008, desde entonces el proceso adquiere una dinámica que empieza a rebasar a la de la propia institución educativa.

La tarea de rediseñar la propuesta curricular implicaba un encuentro con el otro, con el docente, con nuestros pares, fundadores, novatos o de mediana experiencia, implicaba confrontar los planes y propósitos expresados en papel con la realidad, con el discurso de docentes, estudiantes y egresados, percatarnos del trabajo realizado en la formación de profesionales de la educación. Lo complejo de la tarea nos invitó a empezar con el pasado, documentos archivados y con el presente la propuesta en operación y los programas de estudio vigentes, postergando por un momento la interlocución con los actores; sin embargo, los procesos y fenómenos colectivos en el contexto de la grupalidad se van configurando.

Ya desde su origen, las comisiones empiezan a trazar su devenir histórico, quienes las constituyen, sujetos con vínculos establecidos con la comunidad universitaria, con una trayectoria académica sobre la que se construye el significado de su trabajo, serán un elemento que atraviese la significatividad de la nueva tarea académica, el sentido de ésta y de los productos que genere. Desde entonces el discurso va concretando la significación de las tareas, de los productos, que alude no sólo a las habilidades y saberes académicos de quienes forman la comisión de cambio curricular, sino también a su trayectoria, y con ello a su participación en otros momentos fundacionales estructurales de lo que es hoy esa institución educativa. A pesar de todo ello, los trabajos continúan y los productos empiezan a ser explícitos, involucran a otros actores y se hacen públicos los primeros resultados.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y LOS PRIMEROS RESULTADOS

Para dar inicio al rediseño curricular se elaboró un plan de trabajo, el cual comprendió el desarrollo simultáneo de diversas actividades:

- La revisión de las orientaciones pedagógicas de los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía, 1979 y 1990, la descripción de su estructura curricular, los índices de titulación, deserción, reprobación y rezago.
- Un estudio exploratorio de egresados tres generaciones antes
- La revisión de los programas de estudio vigente

- La consulta a grupos escolares de segundo, cuarto y sexto semestres
- Una encuesta a grupos de octavo semestre, en víspera de egresar
- La realización de dos grupos focales, uno con docentes y otro con estudiantes egresados
- La consulta de cuatro textos acerca de la vigencia de esta disciplina, elaborados ex profeso para el propósito del cambio curricular por dos pedagogos y dos filósofos, docentes de la Licenciatura en Pedagogía.

En 1979, el plan de estudios estaba estructurado en tres áreas de formación: básica, de integración vertical y de concentración profesional, y 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: 5).

Este Plan de estudios provocaba la emergencia de diversos problemas de índole formativa y de gestión. Los programas de las asignaturas 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 flexibilidad curricular, y los contenidos del área inicial eran para los estudiantes algo repetido, ya visto en el bachillerato; el trabajo académico-docente se debilitaba por su aislamiento y por la ausencia de espacios colectivos para la 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.

Un nuevo plan de estudios empieza a operar en 1990 con el propósito de formar profesionales de la educación, capaces de enfrentar los problemas educativos vinculados a las demandas que planteaba la modernización del sistema educativo nacional. Si bien los propósitos de formación en el Plan de estudios de 1990 están orientados a “[...] apoyar los procesos educativos en cuestiones de diseño de planes, programas, proyectos y materiales educativos, así como en la gestión de instituciones educativas, en ofrecer apoyos psicopedagógicos a proyectos educativos, en la evaluación educativa y en la responsabilidad de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (UPN, 2008: 8), éstos se circunscriben a los requerimientos del Sistema Educativo Nacional, lo cual limita el campo de acción profesional de los egresados si tomamos en cuenta los nuevos campos, actores y problemáticas educativas emergentes.

Con base en la estructura organizativa de la Universidad Pedagógica Nacional, la participación para el nuevo diseño curricular

se derivó de las entonces academias, espacios colectivos congregados por objetos de estudio y ámbitos de intervención que les ubicaban en condiciones para fortalecer, de manera pertinente y cercana a la realidad educativa nacional, la nueva propuesta de formación. Una nueva propuesta no era suficiente, y ello resultó de manera precisa cuando el Plan 90 se puso en operación, entonces las resistencias de la planta docente afloraron de manera concreta, así, se retomaron los mismos programas de estudio de las antiguas asignaturas al margen de los propósitos y necesidades de formación y del trabajo realizado por las academias, las prácticas docentes y los espacios de gestión no fortalecían la nueva licenciatura, tampoco se acompañó a los docentes en procesos de formación para apropiarse de la propuesta curricular y resolver conjuntamente los problemas en su operación.

Como resultado de la valoración sobre el Plan de 1979 la nueva propuesta de formación se estructura en tres fases sucesivas y varias líneas y campos curriculares. Las fases son: Formación inicial, Campos de formación y trabajo profesional y Concentración en campo y/o servicio. Las líneas curriculares son: Filosófico-pedagógica, Psicológica, histórico-política, metodológica y Socioeducativa. Y los campos son: Comunicación educativa, Docencia, Proyectos educativos, Currículum, Orientación educativa. Es con base en la operación de estos cinco campos y, en especial, por su concreción en la tercera fase curricular de formación en donde se fincan sus posibilidades para dar respuesta a las demandas del mercado profesional y de trabajo.

Derivado de las características del mercado laboral y de la iniciativa de los equipos docentes, se reconfigura año con año la oferta

de formación en el contexto de estos cinco campos, que se cursan durante los dos últimos semestres de la licenciatura.

El perfil de egreso para el Plan de estudios 1990 es el siguiente, que el estudiante:

- Cuento 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 aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.
- Cuento 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.

A 19 años de haberse empezado a aplicar, las problemáticas en la formación no han cesado de ser recurrentes, además de que las prácticas docentes, de gestión, de colegiados, revelan una realidad paradójica.

UNA CONDICIÓN NECESARIA, LA REFLEXIÓN SOBRE EL PRESENTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Abordar el complejo ámbito de la práctica docente lleva ineludiblemente a dejar fuera de la reflexión y del análisis gran parte de los aspectos que la constituyen. De allí, la multiplicidad de instrumentos, cuya implementación se orienta para capturar, precisar, incluso, fragmentar la práctica educativa para reconocer su constitución, composición, estructura, funcionamiento y sentido. Uno de esos recursos es acercarnos a comprenderla a partir de la mirada expresada en el discurso del otro, del estudiante o del docente mismo. La práctica educativa llega a constituirse en síntesis del saber y del hacer del docente, lo encarna, lo representa, de allí que centrar la mirada sobre la práctica docente llega a vivirse de manera intrusiva. En ello estriba el sentido violento que se le adjudica al propio acto de mirar.

En el trabajo docente es imprescindible no olvidar al otro, el maestro, el estudiante en formación, el coordinador, el administrador, la institución toda, con su dinámica, su cultura institucional que produce y reproduce sujetos singulares, y prácticas por momentos innovadoras y al poco tiempo, nada formativas. Las prácticas curriculares revelaron la desarticulación entre las fases de formación, esto se acentúa con la amplia diversidad de programas de estudio por asignaturas y la supresión de los contenidos básicos en cada caso, situación que indudablemente se encuentra vinculada al escaso trabajo colegiado, al fortalecimiento de la docencia en soledad, y que deriva en una perspectiva fragmentaria sobre las necesidades de formación de la comunidad estudiantil; en ese sentido, el conocimiento que se

tiene sobre los estudiantes es escaso, pues no hay un espacio colectivo para la reflexión docente que se constituya en alternativa para abordar pertinentemente las necesidades de los pedagogos en formación; tampoco se han establecido estrategias que permitan construir un diagnóstico confiable al respecto y diseñar acciones que incidan en los ya reiterados problemas de rezago, reprobación, deserción, eficiencia terminal y titulación. No se han fortalecido los espacios de gestión, aunque las responsabilidades son claras en algunos de ellos, su carácter colectivo y la respuesta de los docentes sólo a tareas inmediatas –entre otros problemas– deriva en la ineficiencia de la gestión para resolver esos problemas.

¿Qué sucede en cada una de las fases curriculares cuando se ponen en práctica? En la primera fase encontramos que la denominación y los contenidos propuestos para cada asignatura indican que en ellas se proporcionan los fundamentos y las nociones teóricas básicas de tal modo, que lo sustantivamente pedagógico se enriquece al recuperar las perspectivas de *lo propiamente educativo* producidas en otros ámbitos científicos. Aun cuando para los estudiantes la vivencia del currículum les lleve a tener una percepción distinta, pues consideran que: “[...] en un inicio no se nos da un curso introductorio sobre lo que es la pedagogía y muchos, creo que lo necesitamos [...] Y es que, también, no hay alguna materia que sea como motivante [...], por lo regular todas son teóricas [...] cuando llegas a la segunda y tercera fase te enfrentas a la realidad [...]” (Remedi, 2008).

La construcción de nociones acerca de lo pedagógico y de lo educativo se expresa, sobre todo, en las materias como: Ciencia y sociedad, Introducción a la pedagogía y Teoría pedagógica: géne-

sis y desarrollo, las que guardan una relación de continuidad con la materia de Teoría pedagógica contemporánea, ubicada en el tercer semestre. A pesar de la posible pertinencia de estas asignaturas y de que se constituyen en una base importante en el contexto de la formación profesional, habría que revisar las estrategias didácticas a las que se recurre, puesto que desde la perspectiva de los egresados consideran sus contenidos irrelevantes.

Cuando entras a primer semestre [...] que te hablan de Introducción a la pedagogía, o algo así, que te dan bastante teórico, bastante raro, bastante como sin sentido al principio de la carrera [...] era así como aburridísimo, en un semestre donde tú no sabes ni como por dónde vas, ni qué estás haciendo aquí (Remedi, 2008).

Cabe señalar, además, que se observa una dificultad enorme para que los alumnos sean capaces de apropiarse de nociones teóricas básicas e incorporarlas a su lenguaje como futuros pedagogos. A ello se agregan las características que guardan los recién incorporados al proceso de formación, en cuanto a sus habilidades y competencias comunicativas, en especial aquéllas vinculadas a las que revelan el manejo del lenguaje escrito, oral y a la comprensión de textos, problema detectado desde el Plan de estudios 79, y no resuelto, aun cuando se hubiesen incorporado asignaturas remediales y compensatorias.

La segunda fase curricular pretende proporcionar aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas que favorezcan conocimientos

y análisis más específicos de los procesos educativos, en términos institucionales, grupales e individuales. A sus propósitos se agrega el análisis de alternativas y recursos metodológicos y técnicos, con los que el pedagogo puede intervenir en los campos de trabajo profesional. Se considera el desarrollo de habilidades para intervenir con profesionalismo en los diversos campos pedagógicos, desde la tradición de la profesión como desde las tareas emergentes que le demanda la sociedad contemporánea al pedagogo (UPN, 1990: 12-19).

Esta fase se organiza en tres campos de formación: Teoría pedagógica, Sociología de la educación, Investigación educativa, y cinco campos de formación y trabajo profesional: Proyectos educativos, Docencia, Currículo, Orientación educativa y Comunicación educativa. Las dieciocho asignaturas que constituyen esta fase curricular se subdividen en pares para ubicarse en los campos arriba citados, con excepción del campo en investigación educativa que tiene cuatro asignaturas. En el Plan de estudios del 90 no se especifica la diferencia entre esos campos, en todo caso los tres primeros tienen mayor énfasis en lo teórico y poco en lo metodológico; lo que en ningún caso se cumple es que se trate de campos de formación “teórico-prácticos”, porque no se expresa la forma obligada de realizar prácticas profesionales; lo que sí propone esta segunda fase es formar para la “Intervención pedagógica”, pero no existe ninguna asignatura que trabaje en su definición ni en la sugerencia de procedimientos o metodologías de intervención pedagógica.

La tercera fase curricular está considerada como el tercer nivel de formación de la licenciatura, y el estudiante la cursa en los semestres 7° y 8°, para concluir con ello su formación profesional. El

estudiante tiene la posibilidad de elegir un campo específico, constituyéndose en “un espacio de pre-especialización” (UPN, 1990: 19), se pretende que con ello el alumno se concentre en un campo para profundizar en un sector profesional, “tanto en el sentido teórico como técnico-instrumental”, para atender problemáticas inherentes al Sistema Educativo Nacional (UPN, 1990: 19).

En el plan de estudios se pretende que simultáneamente al desarrollo de las asignaturas ubicadas en esta fase, de manera articulada y congruente con las características del campo, se ofrezca al estudiante la posibilidad para realizar su servicio social y se favorezca la titulación. La oferta de opciones de campo es variable de acuerdo con las que el colegio de profesores diseñe. En ello y en una abundante lista de materias optativas para las cinco licenciaturas que ofrece la universidad, estriba la flexibilidad curricular del plan, que la logística administrativa se ocupa de obturar, porque los trámites, horarios, asignación de aulas, movilidad docente, la configuración temática de las propias opciones, así como el hermetismo de los equipos docentes de cada opción, que en aras de integrar y consolidar la propuesta de opción de campo terminan por construir un espacio de formación cerrado, sin posibilidad de ser alterado o reestructurado para atender a las demandas sociales, del mercado laboral o a las propias de los estudiantes.

Es cotidiano observar que existe una predominancia por la oferta y demanda en el campo de Orientación educativa, valga decir que de manera recurrente se han tenido que abrir dos grupos de la misma opción del campo de Orientación educativa con algunas variantes en el equipo docente para atender la demanda de los es-

tudiantes. La tendencia de estas opciones de campo se inclina hacia la amplia diversidad de perspectivas psicológicas sin que termine formándose en alguna de ellas, aun cuando desde esta perspectiva trabaje en el documento recepcional, sea tesis o tesina. Esta situación deriva en una débil caracterización de la identidad profesional, pues confunden los ámbitos de intervención del pedagogo y del psicólogo educativo.

Para el ciclo escolar 2007-2008 se abrieron 16 opciones de campo, de las cuales 7 se ubicaban en el de Orientación educativa, 4 en Docencia, 3 en Proyectos educativos y 2 en Comunicación. La tendencia fue la misma en el ciclo escolar 2008-2009, para el cual se ofrecieron 7 opciones de campo para Docencia, 5 para Orientación educativa, 4 en Proyectos educativos, 3 en Comunicación educativa y 2 en Currículum. Las tendencias no varían, y es necesario preguntar si éstas responden a la trayectoria académico-profesional del colegio de profesores y/o a la demanda del contexto educativo nacional.

Los documentos-propuesta de cada opción de campo muestran: discontinuidad con respecto a las fases curriculares anteriores, inconsistencia teórico-metodológica, ausencia de una propuesta de evaluación de la propia opción de campo, un ambiguo perfil de egreso y del campo laboral, aspectos que derivan en fragilidad en la formación de los estudiantes. En ningún caso se tienen consideradas las prácticas profesionales como espacios de formación y recolocación en el campo laboral, siete de las dieciséis analizadas, hacen referencia a trabajos de observación para desarrollar aspectos muy puntuales del trabajo recepcional. Algo semejante sucede con la posibilidad

de que los estudiantes realicen su servicio social vinculado a la opción de campo, pues sólo en tres casos esto se concreta.

Al término del octavo semestre, el último de la licenciatura, los estudiantes reconocen la importancia de trabajar por campos, como posibilidad para profundizar teórica y temáticamente en ese aspecto, pero en especial cuando se vincula de manera concreta con la realidad educativa, les aclara los límites del ejercicio profesional, y les acerca al reconocimiento de las distintas funciones y tareas profesionales del pedagogo. Su trayectoria por las opciones de campo les permite percatarse de que los trabajos en el último año de formación se centran en el desarrollo de la tesis, lo cual deja de lado la posibilidad de profundizar en determinadas problemáticas educativas y en los referentes teóricos que las explican.

También llegan a plantear la relevancia que adquiere la vinculación teoría-práctica en situaciones problemáticas concretas que les dan la oportunidad de reconocer la singularidad de los sujetos, las instituciones, la diversidad de comunidades educativas y la necesidad de intervenir, de manera especial, en esas situaciones desde la tolerancia, la honestidad y el respeto. Inmersos en contextos educativos reales, los estudiantes refieren el desarrollo de habilidades para conocer los elementos de la realidad institucional educativa, diseñar instrumentos que les permitan registrar la compleja realidad de las instituciones educativas, observar la vida cotidiana escolar, analizar e interpretar los datos recopilados, y como una habilidad fundamental, la reflexión sobre la intervención en situaciones educativas concretas, lo cual implica reconocer la importancia de reflexionar sobre la propia práctica profesional.

La posibilidad de repensarse tras haber cursado el último año de su formación profesional, los conduce a plantear algunas sugerencias con respecto al trabajo docente, al respecto exponen:

- Es necesario un seguimiento y revisión constante de los trabajos de investigación, intervención o de campo para culminar en tiempo y forma con el trabajo recepcional.
- Que los asesores sólo atiendan un máximo de dos asesorados.
- Evitar que las opciones de campo se conviertan en monopolios de algunos docentes, en cuanto a temáticas y asesorías de tesis.
- Que los asesores únicamente impartan una asignatura en el campo por semestre, ello puede favorecer la calidad en la enseñanza.

La diversidad de intereses que llevan al estudiante para elegir una opción de campo deriva en objetos de estudio distintos, en procedimientos y formas de intervención diferentes y en perspectivas teóricas heterogéneas, si no se atiende a esta diversidad, la formación profesional en esta tercera fase sería unívoca, uniforme y contraria a una formación multidisciplinaria, necesaria en el contexto actual.

Si la primera propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía (Plan 79) resolvía de manera limitada el problema de titulación, el Plan 90, aun con la diversificación de opciones, carece de un programa que atienda de manera pertinente y viable esta situación. El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional ofrece diversas alternativas para favorecer la titulación de sus egresados de licenciatura, ello

con base en siete opciones de titulación: tesis, tesina (la cual puede adquirir 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, sistematización de intervención profesional y examen general de conocimientos.

Los índices de titulación derivados de los campos curriculares que atienden la formación de los estudiantes en el 7° y 8° semestres expresan una clara inclinación hacia campos laborales precisos, aunque son indicadores que cuestionan la propia oferta formativa. En este sentido, en el periodo de enero de 2003 a junio de 2007, el total de titulados fue de 621, de los cuales 259 (41.7%) egresaron del campo de docencia; 237 (38.2%) de Orientación educativa; 82 (13.2%) del campo de Comunicación educativa; 30 (4.8%) de Proyectos educativos y 13 (2.1%) de Currículo.

Las vicisitudes para titularse son diversas, la mayoría con un elemento común pues en la víspera de concluir su formación profesional, los estudiantes se enfrentan cotidianamente a una interrogante: ¿qué tema de tesis escojo? Esta dificultad, que en ocasiones se mantiene durante varios meses o años, nos revela el desconocimiento de la problemática educativa, la des-implicación con ella, el des-dibujamiento de la propia historia como sujeto, y la ausencia de las múltiples respuestas a una única pregunta ¿qué hago aquí? (Remedi, 2008). Entonces, la respuesta no está en la propuesta curricular, sino en que en ella se ha olvidado a los sujetos: el estudiante y el

docente. Una escucha atenta al discurso de la comunidad estudiantil, cuestionar desde una distancia óptima la vida cotidiana universitaria, atender a los innumerables fenómenos educativos que emergen en el contexto de las aulas, de las tutorías, de las asesorías, nos lleva ineludiblemente al reconocimiento de que se ha dejado de lado un aspecto relevante de los procesos de formación profesional: el estudiante, el docente, los sujetos.

En el contexto del plan de estudios que opera en la actualidad, es evidente la referencia a los indicadores cuantitativos, el discurso del sujeto, docente o estudiante queda al margen cuando se revelan las problemáticas en el proceso educativo, y en ello estriba parte de los factores que muestran su contradicción interna. Tenemos, por un lado, un perfil de egreso que no se realiza en la propuesta curricular, y que muy a contracorriente de la dinámica y exigencias de la institución educativa, se logran por el empuje de las prácticas docentes y el desempeño de los estudiantes. Cómo habrá de formarse un pedagogo reflexivo, con conocimientos para intervenir de manera concreta en las problemáticas educativas del país, si los espacios curriculares están fragmentados por las condiciones propias de la disciplinariedad, si los docentes viven aislados y los pocos espacios colectivos se han convertido en lugares de disputa para “atender” grupos. Si a lo largo del proceso formativo transita un sujeto-educando desarraigado de la problemática educativa más cercana, su aula, su escuela, su comunidad; sin tener con ello la posibilidad de fortalecer su implicación no con los problemas concretos, sino con los sujetos singulares que dan carácter a esos problemas.

LA SIMULTANEIDAD DE LOS PROCESOS

Las tareas llevadas a cabo para la revisión y evaluación curricular del Plan de estudios de 1990 involucró a estudiantes y docentes, ya sea al responder cuestionarios o con su participación en los grupos focales; tanto quienes jugaron este papel o quienes fueron espectadores del trabajo, asumieron una actitud frente al cambio curricular, que poco a poco adquiriría relevancia institucional. Pero más allá de las opiniones, conductas o respuestas frente al cambio curricular se desplegaron, en un nivel implícito, otros fenómenos como contenidos latentes a las diversas actividades derivadas de la evaluación del Plan de estudios, era necesario tomar distancia frente a los procesos de formación profesional de varias generaciones de estudiantes, de la participación en el diseño de programas de estudio, semestre tras semestre, o en su caso en el rediseño de las propuestas de opción de campo.

Éstas como otras múltiples tareas académicas vinculadas estrechamente al plan de estudios de la licenciatura, se constituyeron en el umbral junto al cual se fue construyendo la implicación de los docentes con el plan del 90, sobre ello se fue tejiendo parte de la historia individual de los sujetos, se fortalecieron o cambiaron las expectativas sobre el espacio laboral, sobre los futuros pedagogos, sobre los espacios colegiados; allí se verificaron satisfacciones y frustraciones, fueron los momentos de vivirse acompañados en la tarea educativa o resguardar logros y fracasos en soledad. Esta implicación colocó a los docentes en una condición desde la cual había que revisar, evaluar, resignificar el Plan de estudios del 90, y las prácticas curriculares que le han dado sentido a su operación. No escaparon a

vivir distintos montos de culpa por asumir una posición crítica con respecto al proyecto, en el cual han estado trabajando durante varios años. Uno se enfrentó a la necesidad de desprenderse de los propios modelos didácticos, de los paradigmas pedagógicos sobre los cuales se han construido certezas para fundamentar la práctica docente cotidiana, cuestionar todo ello, reflexionar sobre la pertinencia, congruencia y calidad de cada uno de esos aspectos generó no sólo los primeros atisbos de resistencia, sino de culpa para reconocer las incongruencias e inconsistencias del propio plan de estudios.

Al mismo tiempo, este momento de reflexión, análisis y crítica permitió el reconocimiento de las múltiples modificaciones de la práctica docente, de cómo ésta se ha ido transformado en la medida en que las demandas sociales, portavoceadas por los estudiantes, llevaron a modificar no sólo programas de estudio de las asignaturas, sino la propia práctica docente.

En una nueva práctica docente, en un perfil distinto de la población estudiantil, en los cambios que a nivel social se han generado, en la oferta educativa que otras instituciones a nivel nacional e internacional proponen en el campo de la pedagogía, es en donde se fueron fincando los aspectos estructurales de un nuevo plan de estudios.

La posibilidad real y necesaria de trabajar en el rediseño curricular para promover procesos de formación profesional distintos revivificó otros tantos procesos inconscientes, siempre presentes en la práctica educativa, aquella que deriva en que el docente fantasea en la:

[...] posibilidad de escapar a la destrucción, de inmortalizar creando otro sí mismo, de transformarse para un re-

nacimiento[...] [como deseo inconsciente de] [...]modelar, crear un ser según su deseo, son fantasmas particularmente activos en los educadores; crear un ser según su visión de los seres y del mundo, o transformarle para que se parezca lo más posible a la imagen ideal que se tiene del hombre, para que actúe según convicciones que ha hecho suyas, para que llegue más lejos de lo que él mismo haya llegado nunca, para que vaya donde él no haya ido [...] (Postic, 2000: 157).

La concreción de los trabajos para el rediseño curricular habría de concluir, en una de sus etapas, con un documento: el Plan de estudios 2009. Este documento incluía un acercamiento a las características de los planes que le antecedieron, los elementos para el diagnóstico del plan de estudios evaluado, la fundamentación del plan rediseñando (2009) el perfil de egreso, la estructura curricular en fases, líneas y ejes, así como los programas sintéticos sobre los que sendos equipos docentes re-trabajarían para elaborar los programas analíticos de las asignaturas. En este sentido, la Comisión de Cambio Curricular había pasado por un proceso de constitución, puesto que a ella se habían incorporado paulatinamente algunos docentes, sin embargo, el propio cambio curricular implicaba la incorporación de gran parte de la planta docente; la diversidad de miradas, el vivirse involucrados de momento en un nuevo plan de estudios que les involucraba en tareas docentes para llevarse a cabo de manera inmediata –e iniciar en tres meses– derivó en el fortalecimiento de las resistencias frente al cambio.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS INSTITUYENTES Y EL FORTALECIMIENTO DE LO INSTITUIDO

Las posibilidades de un cambio en los procesos de formación profesional no sólo inician con el diseño curricular distante, regularmente, de los partícipes en el proceso, en este caso, les incluyen. De allí que promover la formación profesional del pedagogo reflexivo, crítico y comprometido con la problemática educativa del país en el contexto de una sociedad globalizada y neoliberal, exigió la reflexión rigurosa y constante sobre la práctica docente, la propuesta curricular y la problemática educativa nacional, el propio proceso de rediseño curricular generó el autocuestionamiento de la práctica docente, reveló la constante necesidad por mantener parte de lo conocido, los espacios de gestión, la secuencia temática de ciertos contenidos, los referentes y paradigmas teóricos y pedagógicos, entre otros aspectos, desde el reconocimiento de esta situación se arribó a la necesidad de romper con nuestras certezas y reconocer que la multidisciplinariedad como elemento constitutivo del saber y promotor de la formación de profesionales de la educación, en particular del pedagogo, no tendría que seguir siendo una expectativa fuera del ámbito universitario, sino una alternativa de formación y de trabajo colegiado que atravesara el diseño curricular, la práctica docente y la producción de saberes.

Se reconoció que ello implicaba el reconocimiento del no saber y la posibilidad de construirlo desde la mirada disciplinaria del otro. Implica pensarse como un docente diferente, descolocado

de los saberes disciplinarios que le constituyen, pero que al mismo tiempo le encriptan.

La intervención curricular implicó, además, conocer las resistencias que se expresan ante el cambio en el contexto de la institución educativa, sostenida por la producción colectiva de sentidos, fortaleciendo procesos de formación anquilosados que permean el aprendizaje y las prácticas curriculares.

En torno al cambio curricular se fueron construyendo expectativas, significaciones; el trabajo adquiriría múltiples sentidos, por unos era aceptado, por otros rechazado, pero nunca dejaba de ser una tarea más *con pocas probabilidades para llevarse a cabo*; la posibilidad de que el nuevo plan de estudios quedase sólo en papel estaba fincada en la imagen de los autores, como nuevos fundadores. En este sentido, la historia institucional y de los grupos académicos, actores de este acto fundacional, estaba viviendo un nuevo momento.

Simultáneamente al fortalecimiento de lo instituido, y desde lo profundo de sus fracturas, de sus paradojas y contradicciones, emergen y se van reconstruyendo contenidos instituyentes, nos percatamos entonces, como plantea Foucault, cómo “[...] lo que emerge es la proliferante criticabilidad de las cosas, de las instituciones, de las prácticas, de los discursos; una especie de agrietamiento general de los suelos, incluso y quizá sobre todo de aquellos más familiares, más sólidos y cercanos a nosotros, a nuestro cuerpo, a nuestros gustos cotidianos” (Foucault, 1982: 20). En el cambio curricular se encuentran las posibilidades para construir contenidos instituyentes que derivan en las posibilidades del cambio, en torno a las cuales se

congregan docentes y estudiantes que depositan la confianza en que se resolverán sus diversos malestares, necesidades insatisfechas por la institución educativa, por los colegas, por las prácticas docentes; necesidades indudablemente vinculadas a las demandas sociales que sobre ellos, docentes o pedagogos en formación, se han ido construyendo y a las que se ven obligados a dar respuesta.

UNA APUESTA, LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO BAJO EL RIESGO DEL SIN SENTIDO

La vivencia cotidiana en las aulas, las prácticas docentes confrontadas con la problemática educativa actual, la dinámica institucional que deriva en la exigencia más que en la calidad educativa en la producción cuantitativa, revelan con frecuencia las paradojas institucionales. En otros momentos, hace varios lustros, los docentes se congregaban para dar vida a los proyectos, en los cuales sus integrantes veían, en muchas ocasiones, realizadas sus diversas expectativas; en esta época en donde los índices de rendimiento para docentes, académicos, investigadores y estudiantes rige el devenir de una tarea tan compleja como la educativa.

A pesar de esa dinámica institucional, en ocasiones, la despersonalización del trabajo docente, de asesoría, de tutoría que deriva en puntos acumulables para convertirse en dineros que compensan el deteriorado salario de los académicos, aún y a pesar de eso, los maestros de aula han podido mantener y fortalecer la expectativa de revivificar el encuentro con el otro, los pares y los estudiantes,

y fortalecer su compromiso como formadores de profesionistas reconociendo su imposibilidad en algunos aspectos. Mediante una convocatoria abierta, se invita a los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de esta casa de estudios, a participar en la evaluación y rediseño de la licenciatura. En las dos ocasiones anteriores la colaboración docente había estado signada por la pertenencia a espacios colegiados, derivados de la estructura organizativa de la institución, hoy no fue así. Posiblemente ello imprimió un carácter distinto al trabajo de evaluación curricular, que implícitamente contenía la fortaleza suficiente para descolocar a los fundadores del Plan 90 del lugar de dirección para la nueva tarea. Las posibilidades de producir contenidos instituyentes para dar sentido a una nueva tarea en la formación de pedagogos, que no sólo respondieran a las emergentes situaciones, problemáticas y actores en el contexto educativo, se constituían en base para la recuperación del sujeto-docente, para reconocer en el estudiante a un futuro pedagogo y recuperarlo también como sujeto e ineludiblemente fortalecer los vínculos fracturados por la constante frustración de la tarea educativa.

Los docentes participantes en este proceso de evaluación y diseño curricular iniciamos un proceso de formación desde la reflexión sobre la práctica, el análisis del plan curricular y el rompimiento de las prácticas docentes, ya incuestionables por lo cotidiano de su hacer. Nos enfrentamos a la necesidad de recolocarnos con respecto a nuestras disciplinas que nos definen frente a nuestros pares y nos ubican en espacios curriculares construidos y reconstruidos para ello. Reconocimos la necesidad de desprendernos de nuestros estilos de enseñanza para empezar a pensar en un nuevo docente, que res-

pondiera a esa propuesta curricular naciente. La reflexión sólo pudo realizarse a partir del ir trenzando la práctica docente cotidiana, el contexto socioeducativo actual, la necesidad de reconocer lo que en otras instituciones de educación superior hacen, de escuchar las demandas de los estudiantes y sus dificultades frente a la tarea escolar.

El resultado más evidente de esa tarea, se expresa en la expectativa de promover procesos de formación que adquieran sentido en un momento histórico, en donde la tendencia es el resquebrajamiento de los vínculos entre los sujetos, la despersonalización, el aislamiento, la no implicación con la problemática social, el fortalecimiento del “todo es desechable y sustituible”, el encuentro anónimo y virtual, el hacer automatizado en lugar de la reflexión sobre lo que se hace. De allí que aspectos fundamentales en el rediseño de la Licenciatura en Pedagogía sean promover la formación profesional del pedagogo reflexivo, crítico y comprometido con la problemática educativa del país en el contexto de una sociedad globalizada y neoliberal, sin que ello derive en formar un sujeto sin arraigo. Se pretende favorecer la construcción de un conocimiento pedagógico a partir del dominio de distintos paradigmas, para que en un ejercicio de articulación entre la teoría y la práctica, esté en condiciones de proponer soluciones a problemas de la realidad educativa nacional e internacional y, con base en ello, fortalezca su ejercicio profesional sin perder de vista la relevancia de lo histórico, lo social, lo cultural, lo político y económico.

Es indiscutible promover la construcción de una identidad profesional acercándole desde el inicio de su formación a problemáticas educativas concretas, sin olvidar la propia historia personal y esco-

lar, y en ellas ir fincando su compromiso como pedagogo. Se espera que a partir de un conjunto de experiencias formativas el estudiante sea capaz de contextualizar, indagar, diagnosticar, interpretar y analizar los diferentes problemas del campo de la educación desde un enfoque multirreferencial y en sus diversos ámbitos formal, informal y no formal. A todo lo largo del proceso de formación profesional se promoverán determinadas actitudes connaturales a la pedagogía, en este sentido es necesario favorecer que se muestre dispuesto a intervenir en el campo de la educación, al tomar conciencia del vínculo entre el estudio y el trabajo, en contextos culturales complejos, como los que definen a las sociedades contemporáneas, mantenga una actitud reflexiva, problematizadora y autocrítica con un espíritu de colaboración y de trabajo cooperativo y, en consecuencia, actúe conforme a una postura pedagógica fundada en principios éticos y políticos que definan y guíen sus acciones profesionales con un amplio sentido de compromiso y responsabilidad social.

Reconocer las exigencias que en el contexto de la globalización se plantean a los profesionistas, deriva posiblemente en pensarlos ciudadanos-profesionistas-del mundo, pero es necesario trabajar en la construcción de la implicación de docentes y estudiantes, lo que exige favorecer el arraigo a la problemática educativa, el reconocimiento del sujeto singular con el que nos encontramos frente a frente, en el aula, en la comunidad o en la realidad y el espacio virtual. Es ineludible reconocer a los sujetos en su devenir histórico, como sujetos de su historia personal, escolar, social, porque es allí en donde la formación como pedagogos adquirirá sentido.

UN ASPECTO DE LO INSTITUIDO, LOS FUNDADORES

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 también fundadores de la propia institución, 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*. Si a las reuniones de trabajo no acuden los fundadores se plantea: “¿qué vamos a hacer, si *los importantes* no están aquí?”. Si el trabajo realizado ha transcurrido durante más de un año, 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 duda y descalificación: “los de la comisión *dicen* que llevan trabajando dieciocho meses”. Éstas son algunas de las múltiples expresiones que reflejan la resistencia al cambio mediante la descalificación del trabajo de los otros, al tiempo que son intentos para fortalecer la condición de verdad incuestionable del discurso de los fundadores; así, estamos frente al *efecto oráculo*, que como serie de efectos simbólicos que actúan cotidianamente en la producción de sentido, se finca en la creencia de *hacer hablar a aquellos en cuyo nombre se habla*, hacer creer que *yo soy otro*, que él, como portavoz y, por ello, simple sustituto simbólico del pueblo, de la comunidad universitaria, es verdaderamente el pueblo, es verdaderamente la comunidad.

La historia de la institución no sólo se construye por momentos decisivos para su constitución normativa, sino por los discursos que

la nombran, la significan, la refieren a la existencia de grupalidades que la configuran; ello implica la existencia de discursos legitimados y saberes sometidos, negados, como “[...] contenidos históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos [...] y que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido [...] saberes que yo llamaría el saber de la gente [...] un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda[...].” (Foucault, 1982: 21), saberes que en el contexto del ámbito académico son duramente sancionados, excluidos, desacreditados, en especial cuando señalan la criticabilidad de la vida cotidiana académica, disciplinaria, universitaria.

La construcción de sentido con respecto a la nueva dinámica académica e institucional se va produciendo. Las configuraciones grupales hasta el momento constituidas y en reposo empiezan a modificar su estructura relacional, se fortalecen algunos vínculos, los afectos se diluyen o se convierten en radicales desafectos, los sujetos participan de un reconocimiento distinto sobre el otro, tan cotidiano, tan homogéneo, a veces tan igual que por mucho tiempo derivó en un *impasse* de la vida cotidiana universitaria. Se van reagrupando los sujetos. Destaca la presencia de dos grupos polarizados, actores implicados en su conflicto y en una historia institucional compartida de la cual cada uno recupera algo para fortalecerse, recolocarse frente a lo otro, redefinirse frente a la comunidad universitaria. La necesaria construcción de escenarios que ratifiquen la condición de cada grupo

se multiplica, algunos escenarios son definidos por la propia naturaleza de la tarea, otros son contruidos para ratificar la pertinencia de los logros y avances, unos más para cuestionar o reconocer la calidad académica de la comisión.

La historia y la cultura institucional cruzan la dinámica que se ha ido generando a partir de una tarea que en su momento se consideraba nada significativa en los planes de trabajo, aun cuando en el discurso institucional se reiteraba como relevante. Esta dinámica reaviva el establecimiento de nuevas alianzas, el fortalecimiento de los antiguos grupos, la constitución de nacientes grupalidades, la emergencia de proyectos académicos impensados, las expectativas prometedoras frente a lo nuevo. Junto con ello se configura la resistencia al cambio, como condición que amenaza perder lo hasta entonces logrado, no sólo lugares de poder, no sólo el reconocimiento a la verdad incuestionable derivada de la palabra de los fundadores, sino perder la certidumbre de una historia que en prospectiva se ha trazado, que ya se conoce y se controla. Es perder el rumbo y el control de lo ya planeado. Es ceder el control a otro, y con ello ceder el lugar de poder, mientras se vive la dificultad para aceptar que el cambio de los lugares no tiene que ver con la reciprocidad contractual, no es un contrato o negociación. Los procesos derivaron en ello, se negocia la estructura curricular del nuevo plan de estudios; el diagnóstico, la evaluación y el rediseño se dejan de lado para aceptar la incorporación de un eje curricular nuevo, arguyendo que sus contenidos estaban ausentes del Plan de Estudios, un lugar en la estructura curricular es el lugar del sujeto, no sólo en el currículo, sino en un lugar de poder, de decisión. Logrado esto se

exclama: “no estamos interesados en tener poder, no es una cuestión política”, intentando negar un nivel de la realidad y del propio proceso de diseño curricular.

En el contexto de esta dinámica y de las construcciones colectivas de sentido, se vive la dificultad para reconocer los beneficios del cambio, unos y otros estamos frente al riesgo de repetir la historia, de cambiar para no cambiar, de aceptar el cambio para ubicarnos en los mismos lugares, llevando a cabo las mismas prácticas docentes, sostenidas por las mismas producciones de sentido, colocando al otro en el mismo lugar, fortaleciendo las mismas estructuras relacionales.

El nuevo plan de estudios se niega como tal y se le denomina propuesta del plan de estudios, confirmando la dificultad para aceptarlo y subrayando la posibilidad de seguirlo diseñando, como han diseñado los dos planes de estudio anteriores, hacer los mismos el mismo trabajo, rediseñar y dirigir el rumbo del cambio, sin dejar de usufructuar el mismo lugar de poder.

Así, reiteradamente y fincada en distintas escenas, con tareas diferentes, pero con los mismos actores, se insiste en un aspecto, el lugar relacional desde donde se actúa, se piensa, se habla, se siente. La intervención curricular llevada a cabo en el contexto en donde tenemos al fundador vivo, intensifica el conflicto de éste frente a la configuración de nuevos lugares, que en las actuales condiciones se visualizan como lugares que no son el lugar del antiguo fundador, por ello imprime intensidad a los nuevos procesos constitutivos del cambio curricular, para reconstruir escenarios que aseguren la permanencia del fundador, lo cual corrobora cómo el fundador, como el padre simbólico, pretende ser para siempre. Aquí se reedita la cons-

trucción imaginaria de la institución escolar, como dirigida por ancestros que saben lo que hay que hacer, “[...] este esquema dinámico del modo de distribución de fuentes de fuerza evoca las relaciones de las sociedades primitivas con su tótem” (Postic, 2000: 154). Sin embargo, frente a la configuración de nuevas tareas y lugares, el lugar del fundador se constituye como una instancia con temporalidad agotada en donde ya no hay identificación entre *lugar* y *sujeto*.

Ambos, lugar y sujeto, son investidos por sus seguidores mediante procesos de desplazamiento de afectos y huellas de lo histórico y transhistórico, de fenómenos transferenciales que contribuyen a la creación de la ilusión de la ilusión; el investido puede llegar a creer que es la ilusión en sí misma, sin percatarse de que es la ilusión de la ilusión, construida por las múltiples depositaciones de los grupos, de la investidura como representación afectivizada. La memoria colectiva de los grupos depositarios recuperan parte de esa historia colectiva en el contexto de la institución, en especial imágenes coaguladas, deshistorizadas a las que se les adjudican nuevos sentidos que por metonimia se actualizan para fortalecer los actuales vínculos, las nuevas alianzas.

Al fundador se le endilgan fragmentos de las memorias colectivas, pedazos de la historia institucional, contenidos que aluden a la construcción de la propia imagen, así, frente al proceso de investidura de los fundadores –acto en el que cada uno de los integrantes del colectivo coloca uno y el mismo objeto de amor en el fundador–, se va construyendo la propia homogeneidad del grupo, necesaria para mantenerse en torno al fundador; ambos grupos y líder mantienen su vínculo por el constante fortalecimiento de la ilusión.

Este proceso de investidura se encuentra derivado del fenómeno de transferencia, compuesta de representaciones sociales afectivizadas, de vínculos con lo que representa, inconscientemente, el otro. Llega un momento en que investimenta y líder se perciben como una mercancía que tuviese un valor en sí, olvidándose de que es producto de una relación social cargada de afecto. Sostenido entonces por la transferencia, el fundador no tendrá la intención de analizarla, sino administrarla, pues se quebrantarían los vínculos con sus seguidores. Por el contrario, trabaja para fortalecerse como fundador expansivo, que está en todas partes, que habla por todos, hasta por ti, que ha estado y, eso parece, estará a lo largo de la historia. En el contexto del trabajo académico universitario, logra estar en todas partes, en todos los proyectos, en todas las comisiones, en los lugares de decisión; elaborar la imagen del fundador sólo es posible limitando su poder, pensándolo y objetivándolo grupalmente, es en el contexto del trabajo al interior de los grupos como sus integrantes podrán transitar por los fantasmas de la muerte simbólica del fundador. De lo contrario, se tiende a resolver desde el modelo del duelo, o tú o yo, cuando más bien se trata de una operación simbólica, y no de un *asesinato* imaginario. Todo ello es necesario pensarlo y elaborarlo colectivamente.

LA CONFIGURACIÓN DE NUEVAS GRUPALIDADES

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 grupalidades y en la consolidación de las ya existentes. Estos nuevos grupos, como es el caso de la comisión de cambio curricular, heredarán parte de la historia institucional, de la historia de los grupos académicos que la han constituido y de lo que evocan. La comisión, junto con los productos de su trabajo, se constituyen en depositarios de expectativas por parte de los nuevos grupos; con ella nace la posibilidad de generar otros proyectos y tareas académicas que reeditan la historia institucional con la tan necesaria modificación de la vida cotidiana universitaria. Las prácticas docentes adquieren un nuevo sentido en el contexto del nuevo plan de estudios, en el que los sujetos ven reflejado parte de su pasado y, en prospectiva, replantean su futuro en la institución; así, durante los trabajos que se realizaron en Cuernavaca, en mayo de 2009 para el Plan 2009, una profesora exclamó: “[...] hoy, lo que eran nuestras prácticas docentes clandestinas formarán parte del currículo legitimado”.

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 grupos antagónicos pretende tener la razón, sus argumentos se fincan en el discurso legitimado de las disciplinas y de la cultura institucional que les legitima, aunque el lugar que cada uno ocupa restituye una parte de la historia de la institución.

La grupalización aparece como objeto de amor que, intensificado por una necesidad de pertenencia, se instituye como un nosotros, en oposición a *los otros*, término que en cada grupo adquiere precisión, sabemos quiénes somos nosotros y quiénes son los otros,

se les ve como extranjeros, enemigos, en ocasiones infiltrados en determinadas reuniones. A partir de allí, los espacios colectivos adquieren otro sentido, 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.

El grupo se va configurando como un espacio de realización de sueños, deseos, expectativas, se idealiza más allá de las características y voluntades de sus integrantes, ello no impide que el proceso de constitución de los grupos surgidos a partir de la intervención curricular, se constituya en un proceso de grupalización violenta, pues es a partir de la propia intervención que se finca en lo perdido, para dar paso a lo renovado.

Toda grupalización requiere de la homogeneización, para ello es necesario en principio negar todo indicio de diferencia hacia el interior, sus integrantes subrayan los factores que les hacen iguales, homogéneos. Su homogeneidad derivará en el fortalecimiento de la cohesión grupal, como uno de entre muchos factores. En el trabajo cotidiano, los integrantes de la comisión fueron percatándose de lo que les era común, en torno a la tarea académica fueron construyendo acuerdos y una estrategia particular para trabajar sobre sus diferencias; vivieron momentos de reconocimiento al trabajo académico y a las metas logradas como producto del compromiso colectivo, se percataron de que sólo como grupo habían podido iniciar la construcción de nuevos proyectos académicos, de favorecer el estable-

cimiento de nuevos encuentros entre otros docentes, de promover un cambio en la dinámica y cultura institucional. En este grupo se fueron condensando aspectos individuales para constituirse en caracteres grupales.

Éste como otros tantos grupos que cohabitan en la institución educativa, fortalecen cotidianamente su homogeneidad depositando fuera toda posible diferencia que lo habita. Esa homogeneidad impide ver la heterogeneidad del propio grupo, la cual se vive como amenaza de fragmentación, como posible desaparición del propio grupo.

La intervención curricular, junto con la decisión de implantar el nuevo plan de estudios en el año escolar inmediato, intensificó la resistencia al cambio, radicalizó las posiciones de los grupos antagónicos y violentó los espacios de trabajo académico para convertirlos en reuniones para la negociación de la estructura curricular como oportunidad para recolocar a los fundadores en espacios de poder legitimados; así, quienes se oponen al nuevo plan de estudios recurren a expresiones como: “no nos oponemos al cambio, pero [...]”. Los argumentos contruidos sobre supuestos saberes disciplinarios, no dejaron de ser encubridores.

El rediseño curricular ha sido motivo para la construcción de espacios que bajo el supuesto calificativo de *colectivos y académicos*, se han constituido como oportunidades para perennizar la misma historia, los mismos tótems, para cambiar sin cambiar. Ello nos exige, como integrantes de la comunidad universitaria, acercarnos a comprender la dinámica en el contexto de las grupalidades implicadas; es necesario entender el sistema relacional de las partes.

Acercarse a ello implica reconocer la dimensión subjetiva con sus distintos niveles de objetivación. La grupalidad se constituye en una posibilidad para co-pensar, para pensar-se, para pensar la institución y sus tareas. También es necesario reconocer la dificultad para aceptar la heterogeneidad de los otros, de traer hacia *adentro* lo diferente y hacerlo *mío* porque, en definitiva, la homogeneidad y la heterogeneidad conviven en el mismo sujeto, en el mismo sector, lo cual implica que es imprescindible reconocer que por momentos se niega la parte que se avista como dolorosa, porque en ello el sujeto vive una suerte de pérdida.

El proceso de cambio curricular no ha concluido, no culmina con la redacción del plan de estudios, yace implícitamente durante su implantación, se expresa de manera latente en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje, en la dinámica de su gestión y en la producción de una nueva cultura institucional que orientará su cauce; todos ellos procesos imbricados en la dinámica institucional, que, para acercarse a comprenderlos es necesario reconocer que uno está totalmente intervenido, implicado.

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, M. (1982). *Genealogía del racismo (De la guerra de razas al racismo de Estado)*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. España, Narcea.
- Remedi, E. (2008). *Grupo focal de estudiantes egresados*. México, UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (1979). “Información General” (folleto), México, UPN.

____ (1990). “Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía”. México, UPN.

____ (2008). “Diagnóstico y evaluación de la Licenciatura en Pedagogía (Plan 1990)”. México, UPN.

CURRÍCULUM, EXISTENCIA INSTITUCIONAL Y CAMBIO

Edgardo Oikión Solano

Este trabajo se origina a partir de mi participación en la Comisión de Cambio Curricular de la UPN, para la Licenciatura en Pedagogía. Mi compromiso en este grupo me ha llevado a hacer un ejercicio de reflexión en torno a las tensiones presentes en los procesos de cambio curricular en las instituciones de educación superior. Para este ejercicio, se abordará, en primer término, al currículum desde una perspectiva existencial, para después, en segundo lugar, hacer un alto sobre algunos elementos explicativos de las tensiones que acompañan al cambio curricular; en tercer término, se abordarán algunos aspectos de gestión curricular. Por último, con ayuda de los elementos tratados en los tres espacios anteriores, se realizará el ejercicio de reflexión que nos hemos propuesto como propósito final.

Algunos avances, que vale la pena mencionar en torno a nuestro ejercicio propuesto, tienen que ver con que en esta parte del trabajo se ha buscado un acercamiento creativo, tanto para explicar las tensiones asociadas a la reforma curricular, como para emprender la intervención curricular desde un lugar diferente al que con mayor

frecuencia se le aborda. Es adecuado mencionar que en ambos casos, se retoma como hilo conductor la perspectiva existencial del currículum. Es importante mencionar, que se recuperarán en calidad de haz de luz que guía y orienta, las ideas de Käes sobre la institución.

EL CURRÍCULUM COMO EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

El estudio del currículum puede ser abordado desde muy diferentes aristas, como vehículo para la transmisión de conocimientos, como proceso sistemático para la planeación en los diferentes niveles del sistema educativo, como práctica, etcétera. Pero una arista poco explorada es la existencial.¹ En consideración a esto, en el presente trabajo se hará un acercamiento desde este punto de vista.

El hecho que nos lleva a recurrir a esta mirada hacia el currículum tiene que ver con ubicar al cambio curricular, en particular, en las instituciones de educación superior, como una etapa llena de rispideces y reacciones viscerales entre los actores intervinientes, en

¹ El término existencial es utilizado frecuentemente para indicar la relación que guarda algo con la existencia (a manera de adjetivo). En diversos diccionarios se puede encontrar este sesgo de significación para este término (Moliner, 1999; Real Academia, 1956; Larouse, 2003). En el caso de este trabajo, se ha buscado hacer alusión al currículum como portador de una síntesis cultural que impone una huella de identidad en dos planos, en el plano de los conocimientos, creencias, formas de intervención y actitudes que prevalecen entre los grupos hegemónicos de una comunidad académica, y se socializan gracias a un currículum; pero también, en el plano de lo psíquico institucional, es decir, se forman los sujetos pertenecientes a una comunidad, de acuerdo a cómo internalizan vínculos relacionales, estando de por medio las posiciones de poder o hegemónicas presentes en una institución. A estos planos se les puede designar como cultural y psíquico, respectivamente. De esta forma la adjetivación que se hace del currículum con el término existencial busca señalar al currículum con una existencia, como un ente como un: “ser existencial”.

este momento de transformación. En cierto sentido, esta etapa de mutación, puede ser visualizada como un campo pasional.

De acuerdo con esta manera de visualizar el cambio curricular, se puede apelar a la pregunta ¿qué lleva a poner en juego las pasiones encontradas entre los actores del cambio curricular? Respuestas muy inmediatas y diversas pueden esbozarse, al respecto como: no todos compartimos las mismas visiones del hacer profesional, ni de la formación profesional; siempre hay resistencia al cambio; es más fácil seguir haciendo las cosas como siempre. Al parecer, tales respuestas en sí mismas pueden contestar nuestra pregunta, pero no de manera completa y suficiente.

Nos parece que un camino de acercamiento a una respuesta más integral, está ligado a recuperar una serie de expresiones que acompañan al cambio curricular; como son: “Yo quisiera proponer algunas materias para el nuevo plan de estudios, que he tomado de mi experiencia de trabajo con los alumnos y me han dado resultado”. “Yo como especialista de esta área considero que sería conveniente incluir x o z contenidos”; “yo no me veo en las nuevas materias del plan de estudios”; “las materias deberían tener nombres que describan de una mejor manera los contenidos a que hacen referencia”. De estas expresiones, queremos hacer notar que en un número importante, invocan al currículum como una extensión del ser; es decir, en estas expresiones se deja ver una necesidad de trascender, de dejar un legado propio con el que puedan otros identificar a los actores involucrados en el cambio curricular. Considerando esto como punto de partida, es que hemos planteado un acercamiento al currículum desde una perspectiva existencial.

En este punto se puede recuperar una definición de currículum, propuesta por Alicia de Alba, quien lo visualiza como:

[...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía [...] (De Alba, 1991: 38).

De esta definición es conveniente destacar la visualización que se hace del currículum, como una “síntesis cultural”,² impulsada por diversos grupos “hegemónicos” y otros que tienden a oponerse a ellos. Esta, nos parece es una expresión de las representaciones, creencias y visiones presentes entre los diferentes grupos de actores de una organización escuela. En esta línea, el currículum puede ser considerado como un “ser institucional”, ya que en él se expresan las representaciones, creencias y visiones presentes en la subjetividad institucional, que son defendidas por los diversos grupos hegemónicos y opositores de la institución; además de favorecer también la reproducción de las formas vinculares que prevalecen en una institución educativa y que han sido adoptadas por estos grupos hegemónicos y su contraparte (los opositores).

² Tras esta expresión de “síntesis cultural”, se encuentra una definición de cultura como: “[...] el conjunto de las modalidades de la experiencia social, construidas sobre unos saberes aprendidos y organizados como sistemas de signos, dentro de una comunicación social que proporciona a los miembros de un grupo un repertorio y constituye un modelo de significaciones socialmente compartidas[...].” (Fischer, 1992: 20).

De una manera más precisa, con la expresión “ser institucional”³ se alude a un conjunto de referentes normativos, culturales y correlativos al psiquismo de una institución. Los cuales se pueden manifestar como normas, conocimientos, representaciones, visiones, creencias y/o también patrones vinculares. Que dicho sea de paso, se encuentran ligados a ciertos patrones de ejercicio del poder. Todos estos elementos forman parte de una síntesis cultural que identificamos como currículum, pero que bajo el acercamiento que hemos venido haciendo tiene rasgos identitarios. De esta manera, el currículum es un registro identitario, que impone una huella a sus actores.

De esta huella identitaria, que plasma el currículum en sus actores, se tiene que dicha impresión no sólo se compone de ciertos referentes normativos, sino también, de conocimientos, visiones y creencias; además de elementos que se pueden nombrar como psíquicos. Estos elementos están compuestos por estructuras vinculares, que llevan aparejados ciertos patrones de ejercicio del poder o de ubicación bajo el poder.

Se considera que todo currículum guarda una estrecha relación con la institución la que emerge y opera. Se puede decir que se da una relación dialéctica entre ellos (currículum-institución), ya que ambos ejercen influencia entre sí. En esta vía, el currículum como “ser institucional” recibe una importante influencia de la institución, a la vez que el currículum orienta y encauza en los sujetos, las for-

³ Se puede hablar del ser institucional como sujeto, en más de un sentido, ya que es una entidad de existencia, de ser; pero también es un sistema de referentes que a la vez de dar fisonomía, se activan en el cambio curricular, ya que a partir de los cuales se accede a una nueva identidad en la que se mantienen algunos elementos instituidos a la par de se incorporan elementos instituyentes.

mas institucionales. Esta situación nos lleva a hacer un acercamiento al concepto de institución enseguida.

La concepción de institución que se puede ubicar tras este concepto de currículum como “ser institucional”, está en el tenor de visualizar a ésta última como:

[...] el conjunto de y las estructuras sociales instituidas por la Ley y la costumbre –y que– regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue, y las diferentes funciones que le son confiadas se encasillan *grosso modo* en las tres grandes funciones que, según G. Dumezil, sirven de base a las instituciones indoeuropeas: las funciones jurídico religiosas, las defensivas o de ataque y las productivas reproductivas (Käes, recuperando a Dumezil, 1998: 22).

Bajo esta definición se observan elementos de orden político-normativo y cultural, y también de orden psíquico. De esta forma, en el aspecto institucional se han establecido tanto normas políticas, como conocimientos, visiones y creencias, que la costumbre ha impuesto, así como una organización con reglas no escritas de carácter psíquico.

En razón de todos los elementos que comprende esta manera de asumir a la institución, se puede decir que:

[...] vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales políticos, culturales, económicos,

psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren. Esta es la razón de que puedan inmiscuirse y prevalecer, en la lógica social de la institución, cuestiones que provienen del nivel y de la lógica psíquica. Esta constituye, además, el lugar de una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución (Käes, 1998: 30).

Esta dimensión psíquica que presenta la institución, nos sugiere la presencia de un orden consensual en su seno, el cual une al individuo con el colectivo. Seguramente, dicho orden se afinca en una serie de pactos de orden inconscientes, en los que lo psíquico colectivo se sincroniza con el psiquismo individual. De esta manera, el individuo encuentra en la institución un espacio donde puede funcionar y aportar desde los elementos psíquicos que lo constituyen, a partir de ejercer roles que prestan un servicio a la institución en función de colaborar al orden psíquico colectivo o institucional. En congruencia con esto, se tiene lo observado por Remedi, en cuanto a que visualiza a las instituciones como:

[...] producciones sociales y, por tanto, objeto de inversiones o depósitos psíquicas (*sic*) individuales y colectivos. La institución opera como una superficie o pantalla de proyección o introyección, de idealización que moviliza y canaliza las pulsiones de los sujetos, el deseo y la influencia de funcionamiento psíquico de los individuos (Remedí, 2006: 86).

De acuerdo con esta caracterización, se puede entender que en la institución también se juega un orden vincular en función del enlace que los sujetos mantienen entre sí, teniendo como base sus propios psiquismos individuales, y tras éstos, los deseos de carácter inconsciente que se movilizan.

Estas características que se han podido establecer para la institución van a dar contenido a la cultura institucional en lo específico, de manera que en cada institución a la par de presentarse, órdenes de carácter normativo y cultural (compuesto último por: conocimientos, creencias y prácticas), también se impone un orden psíquico, bajo el cual se teje un orden vincular específico. Este matiz de especificidad es uno de los aspectos que da identidad a cada institución.

Esta cultura institucional, es pertinente recordar, que no es otra cosa que “el ser institucional” del que hemos venido hablando y que da cuerpo al currículum. Y que va a tener una retroalimentación muy estrecha con la institución. De manera que es fácil entender los efectos que la institución va a recibir del currículum, al incidir éste en la formación de sus actores, pero también, por la cooperación que éste va a prestar, para reproducir el orden institucional. En este tenor se puede considerar que aporta a legitimar el orden institucional (en una organización).

Considerando la caracterización que se ha hecho del currículum como “sujeto institucional” y su relación con la institución, se le puede concebir como un *corpus* de orden epistémico-existencial que impone a los actores del currículum referentes de conocimiento de: orden cultural y vincular, es decir, impone a los actores del cu-

currículo, conocimientos, visiones, creencias y prácticas en estrecha relación con un orden vincular. Esto es porque los diversos actores del currículo, asimilan conocimientos, visiones y creencias matizadas⁴ por la red vincular presente en una organización, bajo las cuales también hacen propios estilos de relación, que se verán mediadas por las formas de ejercer los espacios y posiciones de poder. Estos contenidos que forman parte de este *corpus*, imponen a los actores curriculares referentes de orden epistémico existencial en la medida en que son de orden conceptual y vincular.⁵

De entender así al currículo se desprende que se considere que éste imponga una huella existencial a sus actores, como alumnos y agentes académicos de acuerdo con sus efectos formativos. Esto se hace evidente cuando se tiene frente a sí dos egresados de la misma carrera, que estudiaron en diferentes instituciones, y se puede detectar cómo cada uno le pone énfasis a diferentes conocimientos, visiones, creencias, prácticas, estilos vinculares y formas de ejercer el poder o de colocarse bajo él, congruentes a dichos estilos vinculares.

⁴ Se dice matizadas por la red vincular de una institución, porque estos elementos culturales son decantados por los grupos y sujetos que ejercen liderazgo en las organizaciones educativas.

⁵ Al hablar de sujeto epistémico existencial, se visualiza al currículo como impulsor de procesos de cognición ligados a las visiones, creencias y formas de intervención presentes en una comunidad profesional como referentes hegemónicos y que, por tanto, también reproducen un orden hegemónico presente al interior de una institución (espacios de poder y vínculos). En esta línea se puede rescatar la noción de cognición de Codol, quien la define como:

... el conjunto de las actividades por las que las informaciones son tratadas por un aparato psíquico: cómo las recibe, cómo las selecciona, cómo las transforma y las organiza, cómo construye así unas representaciones de la realidad y elabora unos conocimientos” (Codol citado por Fischer, 1992: 69).

Esta perspectiva de la cognición se puede recuperar tanto en el plano individual como colectivo institucional. De esta manera, el currículo socializa cogniciones.

Hechas estas puntualizaciones, se puede entender que el cambio curricular sea un evento que conlleva tensiones de diferente orden, ya que su cambio es equivalente a una **crisis existencial**, pues en muchos casos implica cambios en la normatividad, las visiones, representaciones, creencias y prácticas arraigadas en la institución, y también en los espacios e intereses hegemónicos y marginales. Con lo cual el “ser institucional” se ve cuestionado. Hecho que sólo al avanzar el proceso de reforma curricular podrá llegar a nuevos puntos de equilibrio y conformarse una nueva “síntesis cultural”, que no sólo permitirá la marcha de la institución en el día a día, en función de sus efectos consensuales, sino que, también impondrá ajustes al sello de identidad con el que la institución se distingue frente a otras. En este sentido, se puede hablar de un nivel amplio de esta crisis existencial, que afecta a la institución como entidad unificada.

Esta crisis existencial de la institución, nos remite también a hablar de currículum como cultura institucionalizada o como cultura instituyente.⁶ Este segundo caso, tiene que ver con el cambio curricular que es portador, en su momento, de conocimientos, representaciones, creencias, visiones y prácticas instituyentes para las organizaciones educativas al momento de iniciar su operación. Y también, de cambios en los espacios y posiciones de poder.

Por otra parte, el cambio curricular también conlleva otro nivel de crisis existencial, este otro nivel se hace presente en el plano de

⁶ Con los términos de cultura institucionalizada e instituyente se hace alusión, respectivamente, a la cultura institucional arraigada y a la cultura portadora de cambio. Desde este punto de vista, la cultura instituyente con el paso del tiempo y frente a cambios futuros se transformará en cultura institucionalizada. De esta forma, el currículum y sus elementos instituyentes, pronto ocuparán el lugar de lo instituido, y el sujeto institución entrará en un estado de institucionalización, bajo las directrices que en su momento fueron la punta de lanza de la innovación.

las relaciones institución-individuo, ya que a la institución la conforman los individuos y éstos también se ven cuestionados, en muchos casos, en su ser y hacer personal y profesional. En este sentido, la crisis existencial que conlleva el cambio curricular es también de los individuos, que por ser miembros de la institución su crisis personal forma parte de la crisis de la institución.⁷

Otra faceta de esta crisis se da también en un ámbito relacional, por cuanto a que el cambio curricular trastoca el pacto narcisista que ha mantenido en funcionamiento a la institución. Antes de profundizar en esta fase de la crisis, se impone definir el término de “pacto narcisista”, al cual Käes concibe como un vehículo para establecer relaciones correlativas entre individuo y el “conjunto social”, ya que:

[...] cada recién llegado tiene que cargar al conjunto como portador de continuidad y recíprocamente; con esta condición, el conjunto sostiene un lugar para el elemento nuevo. Tales son, esquemáticamente, los términos del contrato narcisista: exige que cada sujeto singular ocupe un lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo. Cada sujeto tiene que retomar este discurso de alguna manera; es mediante él que se conecta con el antepasado fundador (Käes, *op. cit.*, 47).

⁷ En este punto, vale recordar que el psiquismo institucional se componen de los psiquismos individuales, por lo que es fácil entender que la crisis de la institución es también de los individuos.

De esta forma es que con el cambio curricular se ve alterado este pacto, y por tanto se ven vulnerados las raíces fundacionales de la institución (al quedar en entredicho la herencia del mito fundador), así como el lugar, que los sujetos particulares ocupan en la institución, y se puede agregar el orden vincular se ve vulnerado.

Considerando los elementos que se han expuesto se puede entender que la reforma curricular sea **un atentado al ser**, esto es, por atentar a una cultura instituida portadora de identidad en un primer término, pero también por atentar a los pactos narcisistas que dan soporte a dicha cultura y que, a la vez, colaboran a dicha identidad. En razón de esto, es fácil entender que la mutación curricular sea un proceso detonador de tensiones, pues en lo profundo significa la refundación de la institución y con esto poner en entredicho a la función de protección que simbólicamente representa para los sujetos la institución.

Es oportuno, en este punto, dimensionar los efectos del cambio curricular. Si bien, toda reforma tiene como finalidad última el cambio de la cultura institucional, se puede entender que dicho cambio presente algunas limitaciones, pues cuando una institución de educación superior se compromete con una reforma curricular se:

[...] activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juegos de posiciones y oposiciones generatrices de tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas. Toda esta dinámica conduce a modificaciones parciales que tienen implicacio-

nes académicas, pedagógicas o administrativas, las cuales no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido y sí generan tensiones y contradicciones muy fuertes entre éste y los nuevos principios culturales propuestos (Díaz Villar, Mario, 2007: 63).

De acuerdo con este efecto limitado de las reformas curriculares, se puede entender que:

[...] por lo menos algo nuevo se introduce, y que ese algo nuevo –o innovación– afecta de una u otra manera a lo que permanece o continúa vigente en el sistema institucional, en sus agencias, o en el conjunto de sus discursos y prácticas. De la misma forma, lo que permanece afecta profundamente a lo que cambia, debilitando su fuerza innovadora e inhibiendo, de esta forma, el desarrollo de la confianza y compromiso de los agentes participantes obligados de los nuevos discursos y prácticas (*Ibidem*, 63-64).

Tratando de profundizar en torno a estas tensiones que trae consigo el cambio curricular, se puede recuperar la clasificación que hace Díaz Villa, quien las visualiza de dos tipos: la relación entre institución y las instancias del Estado, encargadas de dictar políticas, y otra que se da al interior de la institución y tiene que ver con los diferentes actores presentes en la misma.

En el caso de la primera de estas tensiones, se le puede ubicar como:

[...] compleja y –que– se plantea entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan a la selección, circulación y consumo de conocimientos. Esta tensión no es explícita, está incorporada en una variedad de eventos contemporáneos que tienden a convertirse en paradigmas determinantes para lo que ocurre en la educación superior, y que son recontextualizadas por las agencias pedagógicas del Estado donde se produce lo que denominamos el discurso pedagógico oficial (DPO), el cual a su vez, es contextualizado de manera “autónoma” en el nivel institucional bajo la forma de discurso pedagógico institucional (DPI). Esta es una tensión que hace parte de la vida de las instituciones de educación superior de América Latina y de muchos otros países del mundo, y que tiene diferentes expresiones de conformidad con la naturaleza de cada institución (*Ibidem*: 64-65).

En el caso del segundo tipo de tensión, nuestro autor considera que es:

[...] propia del nivel institucional, se produce en razón de la forma como los diferentes agentes académicos de una institución de educación superior encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos. Esta segunda tensión, o tensión dentro de es, en cierta manera, determinante del

denominado “éxito” o “fracaso” de la reforma/innovación en la medida en que activa campos de fuerza preactivos y reactivos que luchan por la hegemonía de las voces, las posiciones y las estrategias (*Ibidem*: 65-66).

Desde la perspectiva existencial del currículum que se ha establecido, se dará prioridad a las tensiones que Díaz Villa identifica como propias del segundo tipo o de nivel institucional, no sin dejar de reconocer las correspondientes a la relación: Estado-institución.

ALGUNAS TENSIONES PRESENTES EN EL CAMBIO CURRICULAR

Algunos puntos de tensión con frecuencia presentes en los momentos de cambio curricular pueden ser, entre otros:

- Posiciones encontradas frente a la profesión
- Posiciones encontradas frente a la formación profesional
- Posiciones encontradas frente a la disciplina
- Posiciones encontradas frente a cómo y quién hace la intervención curricular
- Posiciones encontradas frente a cuándo y cómo empieza a operar un currículum

Cuando se habla de posiciones encontradas frente a la profesión, se hace referencia a que frecuentemente el cambio curricular se ve

acompañado de una visión instituyente de la profesión, que como es de entenderse va a desestructurar al “ser existencial”. Esto ocurrirá no sólo por el impacto que tenga en las representaciones, creencias y visiones en torno a la profesión que se van a ver cuestionadas, sino también por vulnerar los referentes psíquicos de los que es portador el “sujeto existencial”, es por demás decir que tal situación traerá consigo discrepancias en la institución. Esto es debido a que los espacios y posiciones de los sujetos adscritos a dichos elementos culturales instituidos, en torno a una profesión, se ven cuestionados. De esta forma, la desestructuración a la que nos referimos presenta efectos también en la trama de posiciones y relaciones vinculares en la estructura institucional.

Visto el trastocamiento de la estructura institucional, desde una mirada existencial, el cambio curricular con su efecto instituyente pone en entredicho al “ser institucional”, al atentar contra las posiciones y vínculos de los actores institucionales, quienes han asumido posiciones académicas frente a la profesión, lo que con frecuencia les ha permitido también, el arribo a lugares de poder al interior de la institución.

A lo anterior se puede agregar, que visto desde otro lugar, el atentado a la cultura profesional instituida es también portador de ataques al discurso del mito fundador y de ahí su principal efecto tensionante, pues los elementos que caracterizan a la cultura profesional juegan en las instituciones un papel de discurso del mito fundador, sobre todo si se considera que con frecuencia académicos sobresalientes han sentado las bases para que se adopte en la institución en cuestión una perspectiva profesional, esta situación facilita

que se asocie esta cultura profesional instituida con un mito fundante, que de alguna manera simboliza las raíces de origen y sustento en el inconsciente institucional.

Ligada a esta tensión que se manifiesta por las posiciones encontradas frente a la profesión, se encuentra otra que tiene relación con las formas de visualizar la formación profesional. Es claro que, de la manera en que se conciba la profesión, se va a desprender cómo puede ser formado un profesionista. Y las perspectivas instituyentes de que sea portador el cambio curricular en este terreno, también resultan ser elementos amenazantes en muchos casos para la identidad institucional, esto debido a que el estilo educativo que asume una institución, también es un sello de identidad institucional que frecuentemente se ve cuestionado en los procesos de reforma curricular.

El cuestionamiento del estilo educativo, es un punto de tensión, no sólo por atentar a la institución en un nivel cultural identitario, sino también, como en el caso de la profesión, por tener efectos desestructurantes en el orden de los espacios y posiciones, en que se han enquistado los actores institucionales. En relación con esto, el “ser institucional” también se ve cuestionado en sus entrañas al ponerse en entredicho los referentes del sujeto en materia de formación profesional.

Es de entenderse que al cuestionarse el “sujeto institucional”, en aquellos referentes relativos a la formación profesional, la institución recibirá algunos efectos, ya que como en el caso de la profesión esta situación atenta contra el mito fundante.⁸ Las figuras académi-

⁸ Con el término: mito fundante, se hace alusión desde el psicoanálisis, a la muerte del padre de la horda. Desde este punto de vista, se plantea que la muerte del padre de la horda simboliza la aceptación

cas significativas en una institución también han dejado huella en relación a cómo debe impartirse el saber profesional.

Es evidente que las diferencias frente a la profesión y la formación profesional, no pueden verse desligadas de las posiciones encontradas que se suscitan en la reforma curricular, en relación a la disciplina o disciplinas que dan sustento a una profesión. En este sentido, los contenidos curriculares –con sus sesgos disciplinares– también dan un sello identitario a las instituciones. Las presencias y ausencias pueden ser equiparadas con rasgos de fisonomía propios del “ser institucional”, que el cambio curricular puede vulnerar.

De esta manera, la inclusión de una cultura instituyente vía el currículum, pone también en entredicho aquellos contenidos instituidos de los que hacen defensa algunos grupos de actores institucionales. De esto se desprende que el arribo de una cultura instituyente, en materia disciplinar, alterará tanto a nivel cultural y psíquico al sujeto institucional.

Nuevamente, para este caso, se puede hablar de un efecto atentatorio a los actores institucionales y sus vínculos, debido a que la posesión de ciertos conocimientos les ha brindado una posición (hegemónica, en algunos casos u ordinaria, en otros) al interior de la institución y con la reforma curricular ésta se ve vulnerada. A la vez que el pacto narcisista se pone en entredicho y con él el mito fundan-

común entre los hermanos, es decir, aceptar las limitaciones que impone la vida en común con otros (renuncia), a cambio de ser aceptado por los demás hermanos. Con este mito, también se hace referencia a “[...] la estructuración del deseo y del origen de la ley[...].” (Chemama, Roland y Vandermersch, Bernard, 2004: 429); aspectos que se verán articulados a la significación paterna que se ha señalado en primer lugar. De esta manera “[...] La interacción entre los fundamentos de la estructuración psíquica y los del objeto del psicoanálisis se realiza en estricto sentido[...].” (*Ídem*).

te se ve cuestionado. Con esto, se evidencia nuevamente la estrecha relación entre currículum e institución.

En este punto, se puede recuperar el acercamiento que hacen algunos autores a las asignaturas escolares, como portadoras de subculturas,⁹ que han transitado por diferentes niveles de estatus en su devenir histórico; de manera que el cambio curricular y su efecto desestructurador es visto, desde un plano de mayor profundidad, como una alteración en el estatus que cierta o ciertas subculturas ocupan. En esta línea, el currículum como síntesis cultural aglutina diferentes subculturas de manera que presentan una organización en la que el estatus funciona como criterio organizador.¹⁰

Estas unidades subculturales, de que son portadoras las asignaturas escolares, tienen que ver con rasgos del “ser institucional”; al observar con mayor detenimiento el asunto, dichos bloques subculturales guardan una estrecha relación con la identidad institucional. De acuerdo con lo anterior, se puede entender que la mutación del currículum en sus asignaturas, conlleva un efecto desestructurante, no sólo por la modificación normativa y cultural que se activa, sino por el cuestionamiento que conlleva del estatus de los actores defensores de ciertas visiones disciplinares, frente a otras con un carácter instituyente. Y por consiguiente el pacto narcisista se ve fracturado.

⁹ Un autor que ha trabajado las asignaturas escolares en relación a las subculturas, es Ivor Goodson, para él las asignaturas son portadoras de elementos subculturales que tienen ciertas tradiciones, las cuales se asocian al estatus. Un texto de este autor, en el que se puede encontrar mayor información al respecto es: *El cambio en el currículum* (Octaedro, 2000).

¹⁰ Un trabajo en el que se explicita la relación entre conocimiento disciplinar, estatus e identidad; teniendo una perspectiva institucional, es el de Romo Beltrán, Rosa Martha, que lleva como título: *Prestigio académico y científicidad. La presencia del conductismo en México*. Este trabajo hace explícita la relación entre estos elementos, y puede ser consultado para quien busque información al respecto.

La participación en los grupos de trabajo para el cambio curricular es un punto de tensión también. En relación con este aspecto, se puede decir que la inclusión o la no inclusión generan problemáticas, en las que el asunto de fondo tiene relación con la presencia de elementos confrontadores del psiquismo individual, y que trae consigo efectos al conjunto, al ser éste contenedor de los psiquismos específicos.

El tiempo en el cambio curricular es también un elemento tensionante, ya que con las explicaciones que se han establecido se puede entender que al verse vulnerado el pacto narcisista, su restablecimiento requiere un tiempo, que bajo la óptica de quien sus espacios y sus puntos de apoyo se han trastocado puede ser diferente a los ritmos de la organización institucional.

Ante este punto de vista, el cambio curricular y el institucional, requieren un periodo de elaboración que permita a los implicados reapuntarse, y a la institución en su conjunto reestructurar su aparato psíquico y con esto el surgimiento de un nuevo pacto narcisista.

LA GESTIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

El cambio curricular sólo es posible en la medida en que se den cambios y reajustes en la cultura institucional, lo que necesariamente conllevan cambios un poco más profundos en la institución. Esto evidencia que no basta con el rediseño curricular en términos formales; sólo es el inicio del cambio, y de no tener continuidad la reforma curricular sólo quedará en buenas intenciones.

Esta situación limitada del cambio curricular nos remite a la conceptualización curricular de Stenhouse, desde la cual lo concibe como un medio para socializar los principios y rasgos esenciales de una propuesta educativa, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica (*Cfr.* Stenhouse, 1989). Desde la perspectiva existencial que se ha venido trabajando, se puede agregar que esta comunicación de principios y rasgos educativos, guarda una estrecha congruencia con el “sujeto institucional”, es más podría decirse que emanan de él, pero en esta línea se puede enfatizar la apertura de dichos principios, de manera que el cambio curricular se cimienta sobre principios y rasgos calificados de hipotéticos, con fuertes raíces en una lógica cultural y psíquica.

De acuerdo con este carácter hipotético del cambio curricular, es contundente la necesidad de promover la gestión de dicho cambio, como parte de una reforma curricular, de manera que sin gestión que acompañe a los actores del cambio curricular, es fácil que la institución se coloque en una posición defensiva frente a la cultura instituyente; y no se dé la apertura al cambio y las inercias de una cultura instituida contrarresten de manera drástica la reforma del currículum.

Entonces, ¿cómo podemos entender la Gestión curricular? Para contestar esta pregunta se recurrirá, como primer paso, a establecer la definición del término gestión, el cual es ubicado como “[...] el proceso de intervención desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan” (Harf y Azzerboni, 2007: 89), por tanto, la

gestión curricular¹¹ trata de que las cosas en materia de currículum sucedan. El papel de gestor curricular está representado por las autoridades universitarias y delegado, en primer término, en quien asesora el proceso de intervención curricular y por los grupos colegiados o comisiones encargadas también de coordinar el cambio curricular.

Desde este ángulo de la gestión curricular, el papel de coordinación del cambio curricular podrá dirigirse hacia una reestructuración de la institución en términos culturales y psíquicos, esto se plantea en razón de entender al currículum como portador del “sujeto institucional”, de esta forma la mutación del currículum acontecerá en la medida de que la institución se abra al cambio existencial, que comprende tanto al orden cultural y psíquico.

Para que la apertura de la institución se dé frente a la mutación curricular, es indispensable que como parte de la gestión curricular, se dé un acompañamiento de los gestores hacia los diferentes actores institucionales.¹²

En esta labor de acompañamiento, es importante brindar a los actores maestros un papel activo, desde el cual unirán fuerzas al cambio; es decir, no sólo reproductores de las directrices de un currículum. Y desde este rol de actores que interpretan y ponen en operación al currículum, guiados en un alto porcentaje por sus convicciones, su acompañamiento es de gran trascendencia.

¹¹ Con respecto a este concepto de Gestión curricular puede encontrarse información en el texto: *El currículum como desafío institucional*, p. 42-43.

¹² Ferreyra y Batiston hablan en relación a los actores del proceso curricular, de la coparticipación. Con este término hacen alusión a que actores como los maestros participan en la toma de decisiones de manera colegiada. Aunque estos autores hacen este planteamiento para el currículum de educación básica, esto puede ser trasladado al currículum de educación superior.

Una parte importante del acompañamiento a los docentes, se puede dar bajo la modalidad de abrir espacios colegiados para la clarificación de los principios que hacen a un nuevo currículum, y para el intercambio de puntos de vista y experiencias que surjan en su proceso. Estos espacios formarán parte de la actualización y superación profesional.

En este rubro de la actualización y superación profesional es de vital importancia enfocar al “sujeto institucional” como punto de partida para estos procesos de aprendizaje. Sus referentes culturales y psíquicos serán la plataforma de arranque para promover el aprendizaje que se requiera para la actualización y superación profesional y visto esto desde un mayor nivel de profundidad, para promover el cambio institucional que requiere el cambio curricular.

Respecto a las tensiones que acompañan al cambio del currículum, debe entenderse que obedecen a desórdenes psíquicos individuales y colectivos, suscitados con el advenimiento de una cultura instituyente, y que es tarea de quien hace intervención curricular al favorecer la reestructuración psíquica de la institución y sus individuos. En este rubro, el reajuste narcisista tiene un papel central.

El reajuste al que nos referimos, trae consigo también el restablecimiento del entramado institucional, es decir, el restablecimiento de un orden vincular, de esta forma es como la red de relaciones vinculares, se resana y revitaliza cuando el cambio curricular ha logrado su cometido. A partir de esto, se puede hablar de que en el cambio curricular se llega a un nuevo pacto narcisista.

Bajo este reajuste, “el sujeto institucional” se reedita e impone su huella, que tendrá puntos de similitud, con su expresión previa

al cambio; esto es fácil de entender, debido a que ningún sujeto que crece y se desarrolla puede dejar de ser él mismo como resultado de sus crisis de desarrollo y crecimiento; pero tampoco ningún sujeto deja de transformarse como resultado de su crecimiento y desarrollo, y dicha transformación no puede darse sin recuperar partes del sujeto preexistentes.

En este reajuste del “sujeto institucional” es pertinente entender que, aunque el nuevo sujeto institucional guarda elementos previos, no con esto quiere decir que los espacios y posiciones de poder e intereses particulares¹³ se vean inalterados; en este rubro se darán cambios, pero también se reestablece un equilibrio entre las fuerzas presentes en la institución.

De manera más puntual, se tiene que la marcha de una reforma curricular sólo podrá darse en un lapso, debido al reajuste institucional. Dicho en otras palabras, el cambio requiere un tiempo de elaboración, que no siempre coincide con los rangos temporales de quienes se encargan de la gestión curricular.

En consideración a lo expuesto, se tiene que para el cambio del currículum, se requiere, de quienes detentan el rol de gestores curriculares; del conocimiento, de la historia de la institución y de su dinámica; que les permitan identificar los elementos psíquicos que están en juego. Y por tanto optar por formas de intervención *ad doc*.

¹³ Con la expresión: intereses particulares, se busca incluir no sólo a quienes tienen un espacio o posición de poder, sino también para quienes tienen un espacio o posición ordinarios, pero que con el cambio curricular se aferran a éstos por brindarles seguridad. Este es también un caso de resistencia en los procesos de cambio curricular.

UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

A partir de todos los elementos expuestos, se pueden establecer diferentes puntualizaciones.

En primera instancia, que el cambio curricular afecta al “ser institucional”, y por tanto conlleva cambios identitarios en los que se ve involucrada la institución.

Para entender los efectos que trae consigo el cambio curricular a la institución, se requiere entender a ésta como portadora de un orden político, cultural y psíquico. Desde esta perspectiva, en el cambio curricular no sólo se involucran conocimientos, visiones, creencias y prácticas, sino también posiciones y espacios de poder, además de la puesta en entredicho del pacto narcisista. Esto último trae consigo el cuestionamiento del mito de origen que se encuentra en la raíz de la institución.

Desde esta manera de acercamiento al cambio curricular, bajo la ayuda de la institución, es fácil entender las tensiones que trae consigo.

Las tensiones presentes en el cambio curricular son expresión de la puesta en entredicho del pacto narcisista, éste es el punto en profundidad que se ve vulnerado y que desata situaciones conflictivas que acompañan al cambio curricular.

A partir de la ubicación de este punto de origen de las tensiones curriculares, se puede determinar también que la intervención curricular no sólo puede tener como referentes elementos de orden racional, que expliquen el cambio curricular, sino que es necesario sumar a éstos la consideración de elementos del orden psicosocial,

que develen el orden interno del “ser institucional”, y a estos elementos será conveniente agregar el reconocimiento del desarrollo histórico de la institución.

Además, se puede determinar que la intervención curricular resulta ser tan conflictiva, en función de representar en lo inconsciente “un atentado al ser”, tanto por vulnerar los elementos culturales instituidos, como por alterar las posiciones, espacios y vínculos de los actores institucionales que se afilian a dichos rasgos identitarios instituidos, y que son parte del orden psíquico de la institución.

Por otra parte, es importante tener en claro para el interventor curricular que en su práctica es cuestionado en su omnipotencia, ya que al querer él trascender con sus propuestas instituyentes, se ve cuestionado, interpelado, enjuiciado desde las necesidades de trascendencia de muchos otros actores institucionales. De esta forma, la trascendencia que puede ofrecer el cambio curricular no es la del individuo en solitario, sino la del nosotros. Al respecto, vale recordar el señalamiento de Díaz Villa, en cuanto a que el cambio curricular sólo tiene un efecto parcial. Esto debido a que sólo puede suceder en un ejercicio de acomodados narcisistas. Por todo ello, el interventor debe entender que la trascendencia de su trabajo sólo se puede dar bajo las presiones y acomodados que imponen la existencia en sociedad.

El papel del interventor del cambio curricular es el de un gestor de cambios, pero quienes van a ser los principales actores del cambio curricular son todos los miembros de la comunidad académica (maestros, empleados administrativos, alumnos), que bajo la sombra de un nuevo pacto narcisista se unirán a la corriente de cam-

bio, imprimiendo su energía y trabajo en favor de la nueva propuesta; en manos de ellos está realmente la posibilidad de transformar el currículum.

En este sentido, vale recordar que una nueva propuesta curricular plantea orientaciones y cauces con un carácter potencial, son hipotéticos y sólo la energía y trabajo de los actores institucionales podrán ponerlos en operación bajo su propia interpretación, situación esta última que ayuda a entender su efecto limitado del cambio curricular.

Por último, esta perspectiva existencial que se ha venido trabajando pone en claro la necesidad de un encuentro entre los actores del cambio curricular, abierto a la tolerancia de las diferencias, sobre todo al conscientizar la intromisión de nuestras posiciones narcisistas ligadas a nuestras necesidades de trascender. En este punto, cabe permitirnos mover de nuestras certezas y posiciones de poder y asumir formas de sublimar nuestros deseos de trascendencia, con las cuales aceptemos las limitaciones a nuestra omnipotencia. Parece éste es el gran reto, que nos espera en nuestra institución: la UPN.

BIBLIOGRAFÍA

- Chemama, R. y Vandermerch, B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- De Alba, A. (1991). *Crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- Díaz Villa, M. (2007). "Reforma curricular: elementos para el estu-

- dio de sus tensiones”, en Angulo, R. y Orozco, B. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México, Plaza y Valdés.
- Ferreira, H. A. y Batiston, V. (1998). *El currículum como desafío institucional*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fischer, G.N. (1992). *Campos de intervención en Psicología social*. Madrid, Narcea.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2007). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.
- Käes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- La Planche y Pontalis. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Paidós.
- Larouse. (2003). *Diccionario usual de la lengua española*. Madrid, Larouse.
- Moliner, María (1999). *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- Real Academia de la Lengua Española (1956). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia de la Lengua Española.
- Remedi, E. (2006). “Calidad y sufrimiento en la búsqueda desembocada de la excelencia”, en Landesman, M. (coord.). *Insti-*

tuciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades.
México, Juan Pablo Editores.

Romo, M. (2006). “La presencia del Conductismo en México”, en Landesman, M. (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades.* México, Juan Pablo Editores.

Esta primera edición de *Sujetos y procesos del cambio curricular*,
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
de la Universidad Pedagógica Nacional,
y se terminó de imprimir en diciembre de 2009,
en los talleres de CROMA DI PRESS
Dr. Durán núm. 48, Col. Doctores, CP 06720,
Delegación Cuauhtémoc, México, DF.
El tiraje fue de 500 ejemplares