



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 092**

**PROGRAMA EDUCATIVO**  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**  
**LÍNEA DE POLÍTICA EDUCATIVA**

**TÍTULO**

**PODER E IDEOLOGÍA EN LA UPN: EL INTENTO DE REFORMA AL PLAN  
DE ESTUDIOS 1990 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN EL AÑO  
2009**

**OPCION DE TITULACIÓN**  
**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRO EN DESARROLLO  
EDUCATIVO**

**PRESENTA:**

**CHRISTIAN RUBIK JIMÉNEZ HERNÁNDEZ**  
**ASESOR: DR. MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN**

**LOS ESTUDIOS DE POSGRADO CONTARON CON APOYO DE UNA BECA  
NACIONAL PARA ESTUDIOS DE POSGRADO DEL CONSEJO NACIONAL  
DE HUMANIDADES, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA**

**CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2024**



Ciudad de México, 13 de noviembre, 2024

## PROPUESTA DE JURADO

**MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN**

COORDINADOR DE POSGRADO

PRESENTE

En relación con la aprobación del trabajo de Tesis **“Poder e ideología en la UPN: el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009”** del (a) C. **Christian Rubik Jiménez Hernández**, matrícula **220927022** estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la generación **2022-2024** línea **Política educativa** y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del grado, envío la propuesta del jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

NOMBRE	CORREO INSTITUCIONAL
1. Presidente: Laura Magaña Pastrana	lpastrana@upn.mx
2. Secretario: Miguel Angel Vértiz Galván	mvertiz@upn.mx
3. Vocal: Abril Acosta Ochoa	aacosta@correo.xoc.uam.mx
4. Suplente: Fernando Osnaya Alarcón	fosnayaa@upn.mx
5. Suplente: Juan Manuel Delgado Reynoso	jmdelga@upn.mx

Examen de grado			
	Fecha	Hora	Modalidad
Opción 1	26 de noviembre 2024	13:00	Presencial
Opción 2	28 de noviembre 2024	16:00	Presencial
Opción 3	29 de noviembre	16:00	Presencial

**Nota:** Las opciones de horario a elegir, de acuerdo a lo que ofrece el sistema son las 10:00, 13:00 y 16:00 horas.

Sin otro particular.

ATENTAMENTE



Miguel Angel Vértiz Galván

## **Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mi familia, quienes han sido mi mayor fortaleza y apoyo en cada etapa de mi vida, sobre todo en los dos últimos años. A mi madre, que con su amor y su ejemplo de perseverancia me ha enseñado el verdadero valor del esfuerzo y la dedicación.

A mis compañeras y compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo, quienes fueron una fuente de inspiración y apoyo moral a lo largo de este camino. En especial, quiero dedicar este trabajo a mis colegas de la Línea de Política Educativa, por compartir conmigo reflexiones profundas y discusiones académicas que, sin duda, contribuyeron a este proyecto. Su compañía fue esencial para mantenerme motivado durante todo este proceso.

## **Agradecimientos**

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conhacyt), cuya financiación fue esencial para el desarrollo de esta investigación. Sin este apoyo, la realización de este proyecto académico hubiera sido más difícil.

Extiendo mi más sincero agradecimiento a mi asesor de tesis, el Doctor Miguel Ángel Vértiz Galván, por sus consejos, su conocimiento y su constante retroalimentación, que fueron básicas para la estructura y desarrollo de este trabajo.

A mi comité tutorial, integrado por la Doctora Laura Magaña Pastrana y la Doctora Abril Acosta Ochoa, les agradezco su valioso tiempo, sus sugerencias académicas y su acompañamiento a lo largo de estos dos años. También quiero agradecer a quienes complementan este comité, el Doctor Fernando Osnaya Alarcón y el Doctor Juan Manuel Delgado Reynoso, por sus aportaciones críticas y constructivas que ayudaron a mejorar la calidad de esta tesis.

No puedo dejar de mencionar a todas y todos mis profesores de la Línea de Política Educativa, quienes me brindaron los conocimientos teóricos y metodológicos para realizar este estudio. Sus seminarios y enseñanzas fueron el origen de muchas de las ideas aquí presentadas.

Finalmente, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a las profesoras y profesores que participaron en las entrevistas para esta investigación. Su interés al compartir sus experiencias y conocimientos fue esencial para el desarrollo de este trabajo. Gracias a cada uno de ustedes por contribuir con su tiempo y saberes.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de todas estas personas.

## Resumen

Ésta tesis titulada "Poder e ideología en la UPN: el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009" explica las manifestaciones de poder e ideología que influyeron en el intento de reforma curricular en el área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN. La investigación se enmarca en una coyuntura política de "alternancia" del poder en México, que trajo nuevas políticas educativas impulsadas por el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) y continuaron en el periodo de Felipe Calderón (2006-2012). Estas políticas buscaban modernizar la educación superior, pero enfrentaron resistencias internas en la UPN, especialmente en el Área Académica 5.

El primer capítulo plantea el problema de investigación, enfocándose en las tensiones entre las políticas de modernización educativa y la resistencia que estas encontraron dentro de la UPN. Se analiza cómo la reforma al Plan 1990 fue un intento de actualizar la Licenciatura en Pedagogía para responder a nuevas demandas sociales, pero se enfrentó con fuertes oposiciones internas.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la tesis, basado en los conceptos de poder e ideología. Aquí se recurre a autores como Stephen Ball, Michel Foucault y Michel Crozier, quienes ofrecen categorías para entender cómo las dinámicas de poder y las ideologías de los actores influyen en la toma de decisiones. El enfoque posestructuralista permite descubrir las relaciones de poder dentro de la UPN y cómo estas condicionan la concreción o no de una reforma curricular.

El tercer capítulo aborda la metodología de la investigación, que es cualitativa y se sustenta en el método de la Teoría Fundamentada Constructivista. Se emplearon entrevistas semiestructuradas con actores clave involucrados en el intento de reforma y se utilizó el *software* MAXQDA para categorizar y analizar los datos, permitiendo identificar relaciones y temas emergentes entre los actores y sus posiciones ante la reforma curricular.

En el cuarto capítulo, se presenta un análisis histórico de la UPN, destacando su rol en la formación de profesionales de la educación y las tensiones internas que han marcado su desarrollo.

El quinto capítulo expone los hallazgos principales de la investigación, revelando cómo las ideologías y las dinámicas de poder dentro del Área 5 impidieron la concreción de la reforma al

Plan 1990. La resistencia de los docentes, la falta de consenso y la lucha por el control de los espacios curriculares son elementos clave que emergen del análisis.

Finalmente, en las conclusiones de la investigación, se subraya que las reformas curriculares no son procesos neutros, sino que están profundamente influidos por las luchas de poder y los intereses ideológicos de los actores involucrados. Se destaca la necesidad de un enfoque más inclusivo y dialógico en los procesos de reformas curriculares para evitar las tensiones y resistencias que caracterizaron el caso estudiado.

## Índice

Resumen.....	2
Introducción .....	9
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	14
I.1 Introducción al planteamiento del problema.....	14
I.2 Coyuntura macropolítica del problema: políticas educativas de Estado.....	14
I.3 Coyuntura micropolítica del problema: los Planes de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.....	18
<i>I.3.1 El Plan de Estudios 1979 y su reforma por el Plan de Estudios 1990 .....</i>	<i>18</i>
<i>I.3.2 El intento de reforma al Plan de Estudios 1990 por la propuesta del 2009 .....</i>	<i>21</i>
I.4 Pregunta de investigación, objetivos y supuesto.....	26
I.5 Justificación .....	27
Capítulo II. Marco teórico .....	31
II.1 Posicionamiento epistemológico .....	31
II.2 Ideología y poder.....	32
II.3 Stephen Ball.....	34
<i>II.3.1 Ideología.....</i>	<i>35</i>
<i>II.3.2 Intereses.....</i>	<i>35</i>
II.3.2.1 Intereses creados .....	35
II.3.2.2 Intereses ideológicos.....	36
II.3.2.3 Intereses personales .....	36
<i>II.3.3 Control.....</i>	<i>37</i>
<i>II.3.4 Conflictos.....</i>	<i>37</i>
II.4 Michel Foucault.....	38
<i>II.4.1 Poder.....</i>	<i>39</i>
<i>II.4.2 Relaciones de poder .....</i>	<i>39</i>

<b>II.5 Michel Crozier</b> .....	40
<i>II.5.1 Los actores y grupos en la organización</i> .....	41
<i>II.5.2 Las relaciones de poder de los actores y grupos en la organización</i> .....	42
<i>II.5.3 Tipología del poder en la organización</i> .....	42
<b>II.5.3.1 El saber de los expertos</b> .....	42
<b>II.5.3.2 Las relaciones entre la organización y el medio</b> .....	42
<b>II.5.3.3 El uso de la regla en la organización</b> .....	43
<b>II.6 Supuesto</b> .....	43
<b>Capítulo III. Metodología</b> .....	45
<b>III.1 Diseño de la investigación</b> .....	45
<b>III.2 Enfoque constructivista social</b> .....	46
<b>III.3 Método</b> .....	47
<i>III.3.1 Presupuestos epistemológicos de la Teoría Fundamentada</i> .....	48
<i>III.3.2 Teoría Fundamentada Constructivista</i> .....	49
<b>III.4 Técnica</b> .....	50
<b>III.5 Nuevos instrumentos</b> .....	52
<b>III.6 Procedimiento</b> .....	57
<i>III.6.1 Diseño sistemático</i> .....	57
<i>III.6.2 Muestreo teórico</i> .....	58
<i>III.6.3 Codificación abierta o inductiva</i> .....	58
<i>III.6.4 Codificación axial</i> .....	59
<i>III.6.5 Codificación selectiva</i> .....	59
<i>III.6.6 Saturación teórica</i> .....	60
<b>III.7 MAXQDA para sistematizar y categorizar los datos</b> .....	60
<b>Capítulo IV. La Universidad Pedagógica Nacional</b> .....	62

<b>IV.1 Origen e incertidumbre: los años 80 .....</b>	<b>62</b>
<b>IV.2 Retos y adecuaciones: los años 90 .....</b>	<b>66</b>
<b>IV.3 Entre tradición y reorganización: inicios del siglo XXI .....</b>	<b>71</b>
<b>Capítulo V. Hallazgos.....</b>	<b>76</b>
<b>V.1 Entre el cambio curricular y la resistencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.....</b>	<b>76</b>
<i>V.1.1 Causas que motivaron el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 .....</i>	<i>76</i>
<i>V.1.2 Recursos humanos, económicos y materiales que se utilizaron en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990.....</i>	<i>81</i>
<i>V.1.3 Lineamientos a los que se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009 .....</i>	<i>83</i>
<i>V.1.4 Diferencias políticas, teóricas y metodológicas de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 .....</i>	<i>85</i>
<i>V.1.5 Debate y negociación de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990.....</i>	<i>88</i>
<i>V.1.6 Los profesores como expertos de los saberes que se imparten en la Licenciatura en Pedagogía .....</i>	<i>92</i>
<i>V.1.7 La amenaza a los espacios curriculares y áreas de conocimiento que imparten y producen algunos actores y grupos en la Licenciatura en Pedagogía.....</i>	<i>95</i>
<i>V.1.8 La movilización de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990.....</i>	<i>96</i>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>98</b>
<b>Análisis de los datos .....</b>	<b>98</b>
<b>Saturación teórica .....</b>	<b>98</b>
<b>Procedimiento.....</b>	<b>99</b>
<b>Interpretación de los hallazgos para lograr los objetivos de la tesis .....</b>	<b>100</b>
<i>Macropolíticas, evaluaciones y prácticas instituidas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990.....</i>	<i>104</i>

<i>Conclusiones sobre la asignación y distribución de los recursos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	106
<i>Conclusiones sobre los Lineamientos a los que se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009</i> .....	108
<i>Conclusiones sobre las diferencias políticas, teóricas y metodológicas de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	108
<i>Imposición, descalificación, ausencia del debate y resistencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	112
<i>Los saberes de los expertos y su influencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	115
<i>Intereses personales y defensa de los patrimonialismos epistémicos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	116
<i>Diferencias ideológicas y el control curricular movilizaron a los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	118
<i>Consecuencias que derivaron al no concretarse la reforma al Plan de Estudios 1990</i> .....	120
<b>Recursos visuales de MAXQDA</b> .....	122
<i>Mapa de co-ocurrencia de código (Proximidad de código)</i> .....	122
<i>Mapa de co-ocurrencia de código (Intersección de código)</i> .....	123
<b>Contribuciones al campo de la política educativa</b> .....	124
<b>Limitaciones en el proceso de investigación</b> .....	125
<b>Recomendaciones para futuras investigaciones sobre política educativa</b> .....	126
<b>Referencias</b> .....	129
<b>Libros</b> .....	129
<b>Artículos</b> .....	133
<b>Tesis</b> .....	135
<b>Documentos oficiales</b> .....	135
<b>Páginas web</b> .....	136

<b>Anexo I</b> .....	137
<b>Instrumentos para las pruebas piloto</b> .....	137
<b>Carta de confidencialidad</b> .....	139
<b>Anexo II</b> .....	140
<b>Tablas e imágenes</b> .....	140
<b>Siglas y acrónimos</b> .....	159

## Introducción

El campo de la política educativa en México ha cobrado una importancia creciente en las últimas tres décadas, influenciando significativamente la estructura y funcionamiento del sistema educativo. El análisis político de las reformas curriculares es un tema elemental para entender cómo la toma de decisiones políticas impacta en el diseño y la puesta en práctica de planes de estudio a nivel superior. En este contexto, a inicios del siglo XXI, el Estado mexicano fue testigo de la "alternancia" del poder ejecutivo, con Vicente Fox, representando al Partido Acción Nacional (PAN), este suceso fue un "cambio de régimen" ante la hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI), lo cual representó un punto de inflexión en múltiples sectores, incluido el educativo. La representación de Fox en el poder ejecutivo se caracterizó por una política educativa enfocada en la modernización y la calidad, alineada con las demandas económicas, tecnológicas y globales.

Las políticas educativas del periodo 2000-2012 privilegiaron la eficiencia y la productividad, fomentando una formación orientada al mercado laboral. Sin embargo, estas políticas educativas encontraron resistencia dentro de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), particularmente en el Área Académica 5: Teoría Pedagógica y formación docente. Las políticas de Estado y las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) buscaron una actualización curricular que respondiera a las exigencias del contexto, pero este proceso enfrentó tensiones, luchas, resistencias internas y conflictos ideológicos que impidieron su concreción.

Esta tesis aborda la política educativa desde una perspectiva posestructuralista, para explicar cómo las relaciones de poder y las ideologías de los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN influyeron en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990. Al analizar la micropolítica y las dinámicas internas, se muestran las tensiones y diferencias que subyacen a los procesos de reformas curriculares, entendiendo la educación no como un terreno neutral, sino como una arena donde se disputan ideologías, intereses personales y profesionales.

A 15 años de este suceso, la tesis tiene como objetivo explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009. La investigación se sustenta en un marco teórico basado en los conceptos de poder e ideología, fundamentales en los

procesos de política educativa, para comprender cómo las relaciones de poder, resistencias y antagonismos influyeron en la toma de decisiones y dificultaron el consenso.

El análisis de las políticas educativas en la UPN, específicamente las reformas a los Planes de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, requieren un análisis previo de la coyuntura sociopolítica del Estado mexicano. Al menos desde finales del siglo XX. Este devenir histórico-político incluye los acontecimientos, la interacción de diversos actores, como gobiernos sexenales, regímenes y partidos políticos que constituyen al Estado, ya que la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada y descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado (Torres, 1998, p. 15).

En este análisis político es primordial considerar los Planes Nacionales de Desarrollo, los fines de la educación superior, el proyecto educativo, las leyes, las reformas educativas, el modelo educativo, los planes y programas, sus objetivos y sus evaluaciones, así como la toma de decisiones de los actores de la estructura de la UPN. Además de la fundación de la institución, sus objetivos y sus reformas curriculares de la Licenciatura en Pedagogía. Aunque el punto crítico del análisis político se sitúa en el periodo presidencial 2006-2012, ya que en el año 2006 los CIEES recomendaron reestructurar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía (Aceves, 2008, p. 107).

A pesar de que el intento de reforma al Plan 1990 no fue un proyecto de la entonces rectora Sylvia Ortega Salazar, ella lo abanderó. Tomó la decisión de “convocar” a los profesores de la UPN a reformar radicalmente los Planes de Estudios de las Licenciaturas, actualizar los perfiles para garantizar su competitividad frente a las necesidades de la sociedad, mediante nuevos modelos pedagógicos y currículos basados en la tecnología (Campaña, 2021, p. 202).

A pesar de que esta política educativa estuvo respaldada por un organismo evaluador oficial del gobierno federal, además de la decisión tomada por la Dra. Sylvia Ortega Salazar y el diseño del Plan de Estudios 2009, la reforma curricular no se concretó. Esta investigación hace énfasis en que las reformas curriculares se ven influenciadas por fuerzas políticas e ideológicas, lo que hace imposible abordarlas de manera neutral.

En el desarrollo de esta investigación, se busca reconstruir la realidad enmarcada por lo político como un proceso educativo. La política está presente en la estructura universitaria pública, ya que

surge del Estado, que le confiere objetivos y normas para su adecuada administración. Y las políticas educativas, que se enfocan en resolver problemas educativos, pero que están influenciadas por la toma de decisiones de actores, grupos y alianzas con diferencias ideológicas que ejercen el poder. Esto pone en juego intereses individuales de actores y grupos que intentan mantener, ampliar o reorganizar el control hegemónico por medio de estrategias, debates, negociación y deliberaciones, que en ocasiones privilegian el consenso sobre el conflicto, en aras del bien común y de la mejora de la educación.

La presente investigación se estructura en cinco capítulos y las conclusiones que abordan de manera integral el contexto y las dinámicas en el intento de reforma al Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009. El Capítulo I es el Planteamiento del problema, se analiza la coyuntura macropolítica a nivel superior en México desde principios del siglo XXI, enmarcada por cambios significativos tras la “alternancia” del poder. Se destaca el énfasis del régimen de gubernamentalidad de ese periodo por alinear la educación superior con las demandas económicas y productivas. Lo cual influyó en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN entre 2008-2009.

Se analiza la coyuntura micropolítica que dio origen a la UPN. Destacamos tanto el Plan de Estudios 1979 de la Licenciatura en Pedagogía, el Plan de Estudios 1990 de la misma licenciatura, así como la propuesta del año 2009. Se explican las tensiones ideológicas y políticas que surgieron en la elaboración y resistencia del intento de reforma en el Área Académica 5. Se presenta el Objetivo general y los objetivos particulares, también se justifica la importancia de analizar y evaluar las políticas educativas para aportar epistemológica y metodológicamente al campo de la política educativa y fortalecerlo.

El Capítulo II es el Marco Teórico, se establece el posicionamiento epistemológico posestructuralista, porque destaca cómo se perpetúan las estructuras y el control en la sociedad contemporánea mediante el poder y las interacciones sociales. El marco teórico se centra en la comprensión de conceptos clave como ideología y poder (y las categorías que derivan de éstos), con el propósito de dar coherencia al problema de investigación. Las ideologías, entendidas como conjuntos de ideas que guían la comprensión del mundo y acciones de los individuos. Y el poder, entendido como la capacidad de influir en las acciones y creencias de otros, inciden en la toma de decisiones en el contexto educativo.

El análisis se enriquece con las perspectivas de Stephen Ball, quien se enfoca en la micropolítica de las instituciones educativas, así como de Michel Foucault, quien examina la relación entre el poder y el conocimiento en las organizaciones. Además de Michel Crozier, que enfatiza el comportamiento de los actores y grupos dentro de las organizaciones y cómo el poder se manifiesta a través de relaciones, recursos y reglas. Estas perspectivas nos permitieron aclarar la influencia de las ideologías y las dinámicas de poder en la toma de decisiones en el ámbito educativo, específicamente en el intento de reforma al Plan 1990.

El Capítulo III es la Metodología. Se describe el diseño cualitativo debido a su capacidad para comprender la vida de los participantes, incluido el investigador, por ejemplo, sus experiencias, emociones y comportamientos. En cuanto al enfoque epistemológico, se empleó la Teoría Fundamentada Constructivista, la cual se basa en la interacción simbólica de los actores y permite al investigador construir teorías inductivas a partir de los datos. Este método reconoce la importancia de la interpretación subjetiva y contextualizada en la investigación cualitativa.

Se explica el uso de entrevistas semiestructuradas como técnica de investigación, éstas permitieron profundizar en las experiencias de los participantes. Las entrevistas conllevan un proceso ordenado en tres fases para garantizar la obtención de datos relevantes y fiables. El procedimiento incluye el muestreo teórico, la saturación teórica y un diseño sistemático para el análisis de los datos. Para facilitar este proceso, se utilizó el *software* MAXQDA para organizar y categorizar la información cualitativa, el *software* no solo facilitó el análisis, también ayudó a identificar temas y relaciones emergentes, contribuyendo al desarrollo de una teoría sustantiva que sustenta la investigación.

El Capítulo IV se centra en la UPN, una institución fundamental en la formación de profesionales de la educación en México. Su historia y transformación reflejan un recorrido que inicia a finales de los años 70 y principios de los 80, un periodo caracterizado por profundas incertidumbres y transformaciones sociopolíticas. La UPN se estableció con el propósito de reorganizar y mejorar la formación docente en respuesta a las necesidades educativas del país. En las siguientes décadas, la UPN enfrentó diversos retos como la adecuación a las reformas educativas nacionales y las exigencias de calidad académica.

La década de los años 90 fue un tiempo de consolidación y cambios internos significativos, en medio de un contexto político y educativo en evolución, seguido de continuos retos. A inicios del siglo XXI la UPN se alineó con las políticas educativas y las demandas de la coyuntura. En este

capítulo se analiza cómo la UPN ha transitado entre la tradición y la reorganización para mantener su prestigio en el panorama educativo mexicano, enfatizando la necesidad de adecuación constante y la superación de desafíos para cumplir con su misión institucional. El análisis de este periodo es crucial para comprender el intento de reforma al Plan 1990.

En el Capítulo V se presentan los hallazgos de la investigación mediante un análisis detallado de las dinámicas de poder y las ideologías presentes entre los diversos actores y grupos involucrados, se evidencia la resistencia que caracterizó este proceso. La movilización de los docentes, sus posturas ante la reforma y las consecuencias de su no concreción reflejan no solo un contexto institucional complejo, sino también una lucha por el reconocimiento de intereses ideológicos profundamente arraigados. A medida que se exponen los hallazgos, se enfatiza cómo la falta de diálogo y consenso impidió la renovación curricular, perpetuando las inercias del Plan 1990. Al final, se destaca la amenaza que representaba la reforma a los espacios curriculares que imparten algunos actores y grupos del Área 5.

Por último, se presentan las conclusiones, las cuales no solo pretenden aportar un análisis interpretativo sobre el intento de reforma al Plan 1990, sino también ofrecer un marco teórico y metodológico que permita entender cómo las relaciones de poder y las ideologías influyen en la configuración del currículo. Al examinar las dinámicas de poder y las tensiones ideológicas que emergen durante el proceso de toma de decisiones, se subraya que el currículo es un campo de lucha donde los actores persiguen diversos intereses, lo que revela su naturaleza no neutral.

Asimismo, las conclusiones exponen las limitaciones en la participación de los actores en el diseño y la implementación de políticas educativas, lo que resulta en resistencias y conflictos. A partir de estas conclusiones, se ofrecen recomendaciones que invitan a futuras investigaciones a profundizar en el análisis de las relaciones de poder, la implicación de las ideologías en las reformas curriculares y el impacto de éstas en las prácticas educativas. De esta manera, se espera contribuir a la consolidación del campo de la política educativa, donde se fomente un enfoque reflexivo para la búsqueda de una educación más justa y democrática.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

### **I.1 Introducción al planteamiento del problema**

La UPN ha transitado por evaluaciones de sus programas de licenciatura desde principios del siglo XXI, en 2006 recibió recomendaciones específicas por parte de los CIEES, para el programa de Pedagogía. Estas recomendaciones incluyeron un estudio profundo de los objetivos del programa, una reestructuración del Plan de Estudios 1990 y una redefinición de los perfiles de ingreso y egreso. Además, un documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) resaltó la necesidad de transformar el Sistema de Educación Superior (SES) mexicano hacia un enfoque más abierto e innovador.

En 2008, la Comisión Interna de Administración (CIA) de la UPN presentó un informe de autoevaluación que enfatizó la necesidad de renovar los programas curriculares para lograr una oferta educativa de calidad. A pesar de los esfuerzos y convocatorias para diseñar un nuevo plan de estudios, surgieron conflictos ideológicos y políticos entre los docentes. La propuesta del Plan de Estudios 2009 fue elaborada por un grupo de profesores, posteriormente otros docentes fueron convocados para elaborar los programas de cada asignatura, pero esto generó tensiones debido a la falta de inclusión inicial en el proceso.

En marzo de 2009, al presentar el nuevo plan de estudios al grupo colegiado del Área Académica 5, las diferencias ideológicas y políticas impidieron el consenso, resultando en la consolidación del Plan de Estudios 1990, que aún está en práctica después de 34 años. En el intento de reforma hubo resistencias que reflejaron intereses personales, ideológicos y políticos de los actores y grupos involucrados, evidenciando la influencia de las relaciones de poder en la toma de decisiones en el ámbito educativo. Lo cual obstaculizó la concreción de la reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía. A continuación se explica la coyuntura macropolítica y micropolítica del planteamiento del problema.

### **I.2 Coyuntura macropolítica del problema: políticas educativas de Estado**

El año 2000 marcó un hito con la “alternancia” en el poder ejecutivo mexicano, representado por Vicente Fox del PAN, tras más de 70 años de gobierno del PRI. Este cambio político trajo consigo expectativas de transformación en diversos sectores, incluida la educación. Por lo tanto, México

experimentó cambios significativos en su política educativa y en la configuración de su Sistema Educativo Nacional (SEN)<sup>1</sup>.

La ideología predominante de la política educativa durante este período fue un enfoque de modernización orientado a la calidad, que buscaba alinear la educación con las demandas económicas, tecnológicas y globales enmarcadas por la competitividad y la inserción de los profesionales en el mercado laboral. Las necesidades laborales se orientaban hacia la tecnología y la formación, promoviendo el uso de los medios digitales en el mercado. La política educativa propuso modernizar tanto la industria como el sistema educativo para satisfacer las demandas inmediatas del mercado laboral y establecer vínculos con los mercados norteamericano y canadiense, lo que planteaba retos significativos. Esto quiere decir que el Estado mexicano tenía que responder a las necesidades del mercado de ese momento (Entrevista 5, 2023).

El enfoque predominante del gobierno en aquel momento se centraba en la eficiencia, la productividad y la preparación para el ámbito laboral. En esta coyuntura<sup>2</sup> política y educativa, entre 2000 y 2012 se estableció la ruta para consolidar las dinámicas de poder, las relaciones de interés y las ideologías a nivel macropolítico<sup>3</sup> que impactaron en las políticas educativas de Estado<sup>4</sup> y que, influyeron en la resistencia a la reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN en el año 2009.

Desde el año 2000, la UPN se enfrentó a una serie de evaluaciones a sus programas de nivel licenciatura, las cinco licenciaturas escolarizadas que ofrece en su unidad Ajusco (Administración

---

<sup>1</sup> En la Ley General de Educación de 1978 se establece la estructura del SEN, basada en tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. El SEN también se divide en modalidades acordes con distintos métodos de enseñanza. Éstas son: escolarizada, no escolarizada y mixta. Los cambios estructurales en el SEN en los últimos 25 años han sido relativamente limitados. Entre los cambios recientes destaca la descentralización de los servicios educativos a la entidades federativas en 1993 (UNAM, 2023).

<sup>2</sup> El análisis de coyuntura es útil para comprender como se mueve el orden político en un momento específico, en el que existe la posibilidad del cambio en la estructura. El análisis de coyuntura es esencial para quienes buscan transformar el *statu quo*, por ello se invita a la acción, al cambio o a la transformación (Zamitiz, 2023, p. 156).

<sup>3</sup> Lo macropolítico se refiere a la política educativa a nivel nacional, por ejemplo, la legislación, lo cual afecta a los gobiernos de las instituciones educativas, su organización, sus prácticas académicas, quehacer docente y fines de la educación (Giddens, 2015, p. 76).

<sup>4</sup> El Estado es un aparato político, conformado por las instituciones de gobierno y los funcionarios civiles, que domina un orden territorial dado y cuya autoridad se funda en la ley y en la capacidad de utilizar la fuerza. No todas las sociedades se caracterizan por la existencia de un Estado. Las culturas cazadoras y recolectoras y las pequeñas sociedades agrarias carecen de tales instituciones. La aparición del Estado marca una transición decisiva en la historia humana, puesto que la centralización del poder político que implica su formación introduce una nueva dinámica en el proceso de cambio social (Giddens, 2014).

Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena) fueron convocadas por las autoridades para que se rediseñaran, en relación con los cambios organizacionales y con las políticas sectoriales del gobierno federal (Hernández, s.f., p. 13).

Para el año 2006 los CIEES<sup>5</sup> evaluaron los programas de licenciatura e hicieron las siguientes recomendaciones para el programa de la Licenciatura en Pedagogía:

- 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

Un docente que ejerce desde 1981, refirió que la discusión por reformar los planes de estudio de licenciatura de la UPN, se debió primero a la evaluación de los CIEES, además de un documento publicado por la ANUIES<sup>6</sup> (Entrevista 8, 2024). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, del año 1999. Dicho documento se enfoca en aspectos como calidad, pertinencia, equidad y cobertura. Además, destaca la importancia de la transformación del SES mexicano hacia un enfoque más abierto, innovador y dinámico, que responda a los cambios sociales, económicos y tecnológicos .

En el año 2008, la Comisión Interna de Administración<sup>7</sup> (CIA) presentó un Informe de Autoevaluación en la primera reunión ordinaria de la UPN. En el diagnóstico del Informe se establecieron tres objetivos, uno de ellos era lograr una oferta educativa de calidad. Para cumplir con el objetivo, se enfatizó en renovar sus programas curriculares. Establecer condiciones académicas para que los alumnos de séptimo y octavo semestre se titularan en el primer año de egreso. Para ello, era necesario modificar los cursos de Seminario de tesis y Seminario de Taller de concentración (Informe de Autoevaluación, 2008, p. 1).

---

<sup>5</sup> Desde 1991, los CIEES realizan evaluaciones y acreditaciones a la educación superior y sus programas educativos (Oca, 2006, p. 48). De acuerdo con Aboites (2003), los CIEES son parte de un proyecto empresarial a favor de la globalización, la competencia y la productividad (p. 37).

<sup>6</sup> La ANUIES, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana (ANUIES, 2024).

<sup>7</sup> Al ser la UPN un organismo desconcentrado de la SEP, la CIA se regula conforme al Acuerdo 647 para apoyar a los titulares de dichos órganos desconcentrados en ámbitos programáticos-presupuestales, de evaluación y coordinación institucional, a fin de contribuir al logro de sus objetivos y metas, alineados al Plan Nacional de Desarrollo (Ramírez, 2020, pp. 62-63).

Algunos docentes entrevistados para esta tesis expresaron que en febrero del año 2008 la rectora y la secretaria académica “convocaron” a los profesores del Área 5 para el diseño de un nuevo plan de estudios. Sin embargo, otros docentes entrevistados manifestaron que la convocatoria se compartió después de que se realizó el diseño del Plan de Estudios 2009.

Esto quiere decir que hubo un grupo de docentes que diseñaron el Plan 2009, tuvieron el apoyo de las autoridades de la institución e iban a operarlo. Otro grupo cuestionó el por qué no fueron involucrados en el diseño del nuevo plan de estudios desde el inicio. Ya que solo fueron llamados para tomar decisiones en un momento posterior al diseño del Plan 2009.

Quando se me convocó a mí, fue con un oficio de rectoría. Donde se me convocaba a participar en el diseño de la licenciatura. El oficio así dice, y cuando yo llego a las reuniones para [...] hacer una licenciatura, ¿vamos a discutir?, pues no. Ya la licenciatura ya estaba definida. Yo no conocí ninguna convocatoria abierta, ni pegada (Entrevista 10, 2024).

En abril del 2008 la CIA dio a conocer un diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990, que en palabras de los entrevistados 7 y 8 se basó en un estudio de factibilidad<sup>8</sup>. Así mismo, como afirman los entrevistados, se contrató a un especialista externo a la UPN, el Doctor Eduardo Remedí<sup>9</sup> para colaborar con los grupos de trabajo de la UPN

como un agente que está mediando el conflicto, dando orientaciones, planteado escenarios, haciendo señalamientos, que es el papel de quien colabora en el rediseño, en este caso de las licenciaturas (Entrevista 8, 2024).

El proceso concluyó con el diseño del Plan de Estudios 2009, en el cual colaboraron algunos profesores del Área 5 y algunos estudiantes. Al momento de mostrar este nuevo Plan de Estudios en marzo del 2009 ante el grupo colegiado del Área 5 fue cuando se hicieron presentes las diferencias ideológicas y políticas que no permitieron el consenso. Derivado de estas acciones,

---

<sup>8</sup> El estudio de factibilidad es un método de evaluación que se realiza para determinar la viabilidad de implementar un nuevo plan de estudios en una institución educativa. Este tipo de estudio considera diversos aspectos, como la demanda de los estudiantes, los recursos disponibles, la relevancia del plan de estudios en relación con las necesidades del mercado laboral, los costos asociados y la infraestructura necesaria. El objetivo principal es asegurar que un plan de estudios propuesto sea viable y benéfico, tanto para la institución educativa, como para los estudiantes que lo cursarán y la sociedad que se beneficiara del mismo.

<sup>9</sup> Vicente Eduardo Remedí Allione; argentino. Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en 1997 por el Instituto Politécnico Nacional. Fue docente e investigador en La Escuela Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y después el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN).

dicha política educativa curricular no se concretó, por lo cual, el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía permanece vigente después de 34 años de su puesta en práctica.

A 15 años del suceso, el problema de esta investigación se sustenta en explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores del Área Académica 5 de la UPN que influyeron al intentar reformar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009. Lo cual conlleva identificar los intereses personales, ideológicos y políticos de los actores y grupos dominantes del Área 5, considerando las tensiones entre los actores que originan lo político, la política y las políticas educativas. Estas últimas, entendidas como acciones para impulsar programas que resuelvan problemas educativos, que implican relaciones de poder, resistencias y antagonismos (Olivier, 2022, pp. 85-87).

### **I.3 Coyuntura micropolítica del problema: los Planes de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN**

#### ***I.3.1 El Plan de Estudios 1979 y su reforma por el Plan de Estudios 1990***

La Licenciatura en Pedagogía presentó el primer Plan de Estudios 1979, el cual se muestra en la Tabla 1. Su objetivo fue formar profesionales en el campo de la educación para el diseño y desarrollo curricular: lo teórico, metodológico y técnico de su formación y la resolución de problemas del SEN (Aceves, 2008, pp. 116-120). De acuerdo con Venegas (2013) este Plan de Estudios 1979 se integró por tres áreas:

1. Área de formación básica: Ofrecía las bases para que los alumnos desarrollaran sus estudios superiores, mediante la exploración hacia el rigor metodológico de las ciencias sociales.
2. Área de integración vertical: Comprendía la suma de conocimientos comunes de las otras licenciaturas, con formación teórico-metodológica para que los alumnos desarrollaran una visión global de los problemas educativos de ese momento.
3. Área de concentración personal: Definía los campos de acción laboral para los egresados (p. 123).

En esa década, se crearon instituciones para encaminar a la educación hacia la calidad, por ejemplo, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA), los CIEES, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (Moreno, 2007, p. 194-195). Considerando esta coyuntura y debido a las demandas planteadas por

el SEN, en ese período hubo una redefinición del Proyecto Académico<sup>10</sup> de la UPN. Este cambio se orientó hacia la formación de profesionales de la educación con una preparación sólida en términos teóricos, metodológicos, críticos y reflexivos.

Para 1989, el rector José Ángel Pescador propuso que la UPN fuera “la institución de excelencia del normalismo mexicano” (Campaña 2021, p. 13). Así que el rector creó una comisión para evaluar los programas de licenciatura que al final constituyó el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía, como se muestra en la Tabla 2. Este Plan 1990 también incluye tres fases de formación:

1. Formación inicial: promueve la adquisición y aplicación de conocimientos para analizar y comprender la educación como un proceso sociocultural e histórico. Este proceso está influenciado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales que están vinculadas con aspectos económicos, políticos y culturales.
2. Campos de formación y Trabajo Profesional:
  - Planeación, administración y evaluación de programas educativos
  - Docencia
  - Diseño y evaluación de programas y planes de estudio
  - Orientación educativa
  - Investigación educativa
  - Comunicación y educación
3. Concentración en campo y servicio: Se plantea el fortalecimiento profesional de los estudiantes en el ámbito teórico-pedagógico, dotándolos de habilidades y conocimientos dirigidos a abordar los desafíos educativos presentes en el SEN.

De acuerdo con Ramírez (2020), el Plan 1990<sup>11</sup> de la Licenciatura en Pedagogía es un espacio de tensiones que relaciona diversos intereses políticos (p. 30). Además, como expresa Muñoz (2002), es importante estudiar lo político en las universidades, porque son instituciones vinculadas a las

---

<sup>10</sup> El Proyecto Académico de 1985 consideró los siguientes objetivos: Contribuir a la superación de la calidad de la educación. Elevar el nivel profesional de los maestros en servicio. Transformar la práctica educativa. Generar conocimiento científico y tecnológico en las ciencias relacionadas a la educación. Participar en el proceso de transformación social, entre otras (Venegas, 2013, p. 135).

<sup>11</sup> Para Olac Fuentes, los planes y programas excedían la teoría, aportaban poco conocimiento a las necesidades del SEN, poco conocimiento la escuela mexicana y sus necesidades (Rautenberg & Plazola, 2009, p. 65).

políticas que influyen en su funcionamiento y desarrollo. Entender lo político en las universidades permite comprender como operan ante periodos de estabilidad, crisis o transformación. Su análisis permite reconocer la fuerza propia que poseen dichas instituciones, derivada de su reconocimiento, importancia y contribución social. Esta fuerza propia se asocia con la legitimidad de su régimen de gubernamentalidad y con los esfuerzos internos de sus actores por ejercer, mantener o ampliar su poder (pp. 45-47).

Por ejemplo, al revisar el Plan 1979 (Tabla 1) se pueden observar los espacios curriculares de Matemáticas 1, Matemáticas 2, Estadística 1 y Estadística 2 que impartía la Academia de Matemáticas, un grupo muy fuerte de esa época. En el proceso de reforma por el Plan 1990 (Tabla 2) los reformadores discutieron si tenía sentido continuar con la estadística.

Al observar la Línea de Investigación del Plan 1990 (Tabla 2), claramente se ve que Estadística descriptiva en educación y el Seminario de Técnicas y estadísticas aplicadas a la educación son un “parche”. La razón por la que la estadística continúa presente en el Plan 1990, es debido a la presencia de profesores de matemáticas. Para que mantuvieran sus espacios curriculares y sus trabajos (Entrevista 9, 2024).

Lo anterior nos sugiere que las decisiones que se toman respecto a lo curricular están influenciadas por intereses personales, ideológicos y políticos, representados por la lucha por el poder y hegemonía<sup>12</sup>. Los ejemplos previos sirven para reconocer que las reformas curriculares son resultado de la interacción social de los actores.

Por último, para la maestra Plazola (2009) el grupo de docentes que diseñó el Plan 1990, estableció un modelo de formación de un pedagogo investigador, cuyo perfil se orienta al dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía para realizar investigación ante los problemas educativos (cuya formación se le dedican 8 asignaturas) (p. 55). También indica que las decisiones que tomaron los diseñadores del Plan 1990 promueven sus intereses ideológicos.

Por supuesto [...] prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del *currículum*, las relaciones entre profesores y

---

<sup>12</sup> Para Gramsci, la hegemonía es un proceso en el cual una clase dominante mantiene y legitima su poder mediante el consenso cultural y político en la sociedad.

alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1994, p. 32).

Los intereses ideológicos de quienes diseñan planes de estudios buscan reproducir ciertos conocimientos y prácticas educativas en la institución. Aunque no descartamos que también busquen construir una identidad particular de pedagogos centrados en la investigación. Y que a su vez, esta construcción de identidad puede reflejar la influencia de cierto contexto sociopolítico, causando la limitación formativa ante las diversas perspectivas y enfoques pedagógicos que pueden contribuir a la resolución de problemas educativos.

### ***1.3.2 El intento de reforma al Plan de Estudios 1990 por la propuesta del 2009***

En 1999, la rectora Sylvia Ortega<sup>13</sup> prometió una reforma académica y administrativa enfocada en las tendencias de globalización económica, científica y tecnológica para la sociedad de la información. Sin embargo, dos años después fue remplazada por Marcela Santillán (Moreno, 2021, pp. 17-18). En 2004, Santillán propuso mejorar la productividad y calidad, mediante planes y programas flexibles e impulsar la calidad del trabajo académico. No obstante, el 23 de enero de 2007, Sylvia Ortega regresó a la UPN como rectora (Campiña, 2021). Como revela Moreno (2007), algunos puntos de su agenda fueron

- Reordenación administrativa
- Habló de no sostener licenciaturas con tasas de deserción mayor al 50% y una titulación deficiente
- Mejorar las licenciaturas
- La UPN como generadora de directrices en políticas públicas educativas, con propuestas y soluciones (pp. 231-232)

A causa de las políticas de Estado como el Plan Nacional de Desarrollo<sup>14</sup> (PND) 2007, el Plan Sectorial de Educación 2007 y su propuesta de evaluar las instituciones educativas, en el 2006 se realizó una evaluación al Plan de Estudios de 1990 de la Licenciatura en Pedagogía por parte de

---

<sup>13</sup> Sylvia Ortega Salazar es Doctora en Sociología Rural y Población en la Universidad de Texas, así como en Educación por la Universidad de Denver. Fue rectora de la UPN en dos ocasiones, también ha sido Subsecretaria de Educación Media Superior, Directora general del Colegio de Bachilleres, entre otros.

<sup>14</sup> Los Planes Nacionales de Desarrollo son documentos que explican los objetivos prioritarios, enuncian los problemas nacionales y proponen soluciones en un periodo sexenal (Gobierno de México, 2019, p. 5).

los CIEES, como menciona Aceves (2008), estas son tres recomendaciones de los CIEES sobre el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía.

- Estudiar a profundidad los propósitos y objetivos generales del programa, porque las aspiraciones del plan de estudios corresponden a problemáticas del sector educativo detectadas hacia finales de los ochenta; en el contexto educativo actual las prioridades y problemáticas no son las mismas
- Reestructurar el plan de estudios y revisar los contenidos de los campos de estudio en atención a su pertinencia y actualidad, porque la actual flexibilidad del plan de estudios puede ser ampliada para facilitar mayor diversificación de la formación de los estudiantes, sacando ventaja del universo de asignaturas existentes en la Unidad Ajusco de la UPN
- Elaborar el perfil de ingreso y definir el de egreso, porque el perfil de ingreso es solo una serie de requisitos administrativos y el de egreso no está bien definido. De ahí la necesidad de llevar a cabo una reflexión sobre la pertinencia actual de estos aspectos (p.71)

Debido a estas causas políticas e institucionales, la rectora Sylvia Ortega planteó la idea de refundar la UPN

reformando radicalmente los programas de formación de profesionales de la educación no docentes actualizando sus perfiles para garantizar competitividad frente a las necesidades de la sociedad actual; igualmente destaca la necesidad de revitalizar la oferta educativa y experimentar con nuevos modelos pedagógicos (Campiña 2021, p. 202).

En la Entrevista 5 (2023), se mencionó que otro elemento que la rectora Ortega planteó fue que los maestros que elaboraron la propuesta pedagógica eran otros en ese momento. La composición de los profesores había cambiado, y nuevas investigaciones habían identificado otras problemáticas importantes sin resolver, como la educación artística, la tecnológica y la comunicación. Además de la necesidad de explorar nuevos campos de formación que los pedagogos ya estaban abordando en la práctica. En resumen, había cambios en los contenidos, en el perfil profesional y en las demandas del mercado laboral, por ello, se requería capacitación para recursos tanto del sector público como privado, algo a lo que ya no da respuesta el Plan 1990.

En el 2008 la maestra Plazola participó a favor de la reforma al Plan 1990, junto con la profesora Rautenberg que era la Coordinadora del Área Académica 5. En su libro *Sujetos y procesos del cambio curricular*, argumentan la necesidad de actualizar el currículo. A su vez, señalan tensiones individuales y grupales en el proceso respecto al cambio curricular. También reflexionan sobre los proyectos de la UPN, el papel de sus actores que reconstruyen el conocimiento y sus vínculos en la cultura institucional.

En marzo del 2009 se elaboró un nuevo Plan de Estudios<sup>15</sup> y se mostró a la comunidad universitaria. Como lo expresa la maestra Plazola (2009), al mismo tiempo “se produjo también la aparición de dos grupos en alianza opositora a los nuevos contenidos, relaciones, estructuras y vínculos que representa el cambio curricular, que sustituye al proyecto instituido” (p. 69).

La maestra Plazola (2009) menciona que el Plan de Estudios 2009 se “sitúa en la lógica de la formación profesional reflexiva que se articula con el dispositivo del diálogo como acompañamiento y la reflexión en la acción” (p. 1). El Plan 2009 se conforma en tres fases, la primera es introductoria, la segunda es problematizadora y la tercera es de formación profesional, que a su vez, se vinculan con lo teórico-conceptual, lo metodológico-indagativo y lo práctico-reflexivo (p. 67) como se muestra en la Tabla 3. A pesar de ello, 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 (Rautenberg y Plazola, 2009, p. 23).

Contrario a lo que menciona la maestra Plazola, un docente entrevistado afirmó que el Plan de Estudios 2009

se planteaba como propósito vincular la teoría y la práctica. Sin embargo, el diseño y el cómo se concretaron los programas, mantenía a la licenciatura excesivamente teórica. O sea, no se vislumbraba claramente en el diseño curricular espacios de práctica o esta

---

<sup>15</sup> Algunas características de este Plan de Estudios 2009 se explican en el libro *Sujetos y procesos del cambio curricular*, que es la única fuente primaria encontrada respecto a este intento de reforma al Plan 1990. Las coordinadoras del libro son las profesoras María Del Refugio Plazola Díaz y Eva F. A. Rautenberg y Petersen, quienes son parte del Colegio de Profesores del Área Académica 5 y tienen diversas funciones en la organización de la UPN.

necesaria vinculación teoría-práctica en ciertas líneas o en ciertos semestres formativos (Entrevista 10, 2024).

Diversos actores que participaron en el intento de reforma al Plan 1990 asumen que las relaciones de poder estuvieron presentes en dicho proceso, por ejemplo, se centralizó el poder por parte de las autoridades de la UPN, porque solo llamaron a ciertos docentes para que diseñaran la malla curricular del Plan de Estudios 2009 (Entrevista 10, 2004). En este sentido, estudiar el poder ayuda a reconocer los efectos que éste tiene en la estructura y su relación con el conocimiento. Foucault (1982) sugiere estudiar el poder en las instituciones considerando cómo actúan unos sobre las acciones de otros, por ejemplo, para mantener privilegios, intereses o mejorar su posición en la organización.

Es importante saber cuáles son los medios para ejercer el poder, por ejemplo, mediante amenazas, por control, resistencia, entre otros. Por lo tanto, el poder no solo es causado por la estructura, también por la movilización de sus actores y el control que tienen sobre la estructura mediante relaciones con otros actores (Crozier y Friedberg, 1990, p. 55).

No hay que olvidar que la ideología de los actores está de por medio en estos procesos de actualización de planes de estudios o reformas curriculares y, de acuerdo con Ball (1994), es importante reconocer las ideologías al interior de la estructura, ya que están ligadas a la política educativa al momento de realizar actualizaciones a los programas de estudio o reformas curriculares.

Al tomar como referencia a Berger y Luckmann (2003), se asume que las prácticas educativas y los diseños curriculares son construcciones sociales mediadas por la interacción cara a cara (p. 44), donde los actores influyen y son influenciados para construir la realidad en conjunto. De ahí que la realidad no sea algo dado, para este caso, se construyó activamente mediante las interacciones, las ideologías y las relaciones de poder de los involucrados. Por lo tanto, analizar la micropolítica educativa de la UPN implica

considerarla como el espacio donde se lleva a cabo la lucha por el control de la cultura, el conocimiento y la ideología, sitio donde se efectúa el combate por la hegemonía. Luego entonces, podemos decir que la política de la educación encuentra en la sociología de la

educación y más certeramente en la sociología política de la educación, la posibilidad del develamiento de los aspectos que el poder oculta (Pedraza, 2010, p. 20).

Así pues, siempre hay ideologías e intereses de por medio al educar personas para cumplir ciertas funciones, roles o prácticas en la sociedad (ideal de sujeto a formar). La educación nunca es neutral, porque sus fines u objetivos siempre conllevan una ideología, lo cual permite reconocer su no neutralidad (Freire, 2017). Comprender que la educación no es neutral, implica considerar que la educación tiene un carácter político, entonces, las reformas curriculares son imposibles de concebir como neutrales, sin cargas ideológicas o intereses de por medio. Los intereses se relacionan con posiciones políticas y filosóficas. De ahí que la práctica profesional de algunos actores y grupos, trabaja en sentido de la división y no de la unidad en la diversidad (Freire, 2017).

Porque aspiran y tratan de alcanzar metas muy diferentes [...] Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo pues, contribuye a esta diversidad de metas [...] que tengan valor o permanencia (Ball, 1994, p. 29-30).

En síntesis, a pesar de las políticas educativas de Estado, del Informe de evaluación de los CIEES en el 2006 que sugieren “reestructurar el plan de estudios y revisar los contenidos de los campos de estudio en atención a su pertinencia y actualidad” (Aceves, 2008, pp. 107-108), el Plan de Mediano Plazo 2007 de la UPN, considerar al Plan 1990 excesivamente teórico, los bajos índices de titulación, la decisión de la rectora Silvia Ortega por reformar radicalmente los programas de formación de profesionales de la educación y el diseño del Plan de Estudios 2009, la reforma al Plan de Estudios de 1990 de la Licenciatura en Pedagogía no se concretó.

Han pasado 15 años del suceso, y hoy, en esta tesis de política educativa, se explican los tipos de poder e ideologías de los actores en la organización de la UPN que no permitieron reformar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009. Para ello, se construyó un marco teórico basado en el poder y la ideología, ya que son conceptos sustanciales en los procesos de política educativa que se expresan mediante el ejercicio del poder, el control y los intereses, causando resistencias y conflictos entre los actores que dificultan los consensos o acuerdos.

Conviene subrayar que en el desarrollo de esta tesis no se intentó atacar a la institución, a los actores, a los grupos o a los privilegiados, tampoco a su clase dominante, sino más bien, explicar la técnica o la forma de poder (Foucault, 1982, p. 4). “Es obvio que tratar de culpar al profesorado sería caer en una análisis excesivamente superficial” (Torres, 1998, p. 11).

#### **I.4 Pregunta de investigación, objetivos y supuesto**

En el proceso de la indagación, se avanzó y retrocedió para ajustar apartados clave, esenciales para la tesis, algunos de esos ajustes fueron la reformulación de las preguntas, objetivos y supuesto, los cuales se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4** *Pregunta de investigación, objetivos y supuesto*

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Supuesto</b>
¿De qué forma se manifestaron los diversos tipos de ideologías y poder entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	Explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009.	Las ideologías de los actores y grupos se manifiestan en la toma de decisiones políticas dentro de del Área Académica 5 de la UPN. Por consiguiente, algunos actores y grupos se organizaron para intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía entre el año 2008-2009. Lo cual creó un conflicto que afectó los intereses de otros actores y grupos. Por ello, éstos últimos ejercieron su poder para evitar la reforma de dicho Plan de Estudios, con el fin de preservar y controlar sus patrimonialismos epistémicos.
<b>Preguntas específicas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	
1. ¿Qué diferencias ideológicas se observaron entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	1. Explicar las diferencias ideológicas entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para saber cómo sus disparidades afectaron los resultados de dicho intento de reforma.	

<p>2. ¿Qué intereses había en juego entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en caso de reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?</p>	<p>2. Identificar los intereses de los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para entender como estos intereses en juego afectaron las percepciones y acciones de los involucrados en el proceso.</p>
<p>3. ¿Cómo se manifestaron las dinámicas de poder entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en las decisiones tomadas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009?</p>	<p>3. Analizar las dinámicas de poder que se manifestaron entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en las decisiones tomadas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, con el fin de comprender cómo incidieron en el proceso de toma de decisiones.</p>

Nota. Elaboración propia.

## I.5 Justificación

El campo de la política educativa<sup>16</sup> en México ha cobrado relevancia en las últimas tres décadas, debido a su papel fundamental en la configuración del sistema educativo, por ejemplo, en el desarrollo de planes de estudios, los métodos de enseñanza, la distribución de los recursos y la formación de futuros profesionales de la educación, esto es esencial para garantizar la mejora de la educación.

En este contexto, el análisis de las reformas curriculares como proceso para la mejora de la educación se convierte en un tema de investigación crucial. El análisis permite mejorar los procesos de toma de decisiones en el diseño e implementación de las políticas educativas. Además de desarrollar cambios curriculares mejor informados. Esta tesis se propone abordar este tema

<sup>16</sup> Entendiendo campo de la política educativa (en singular), como el campo teórico o epistemologías que estudian las políticas educativas; los fenómenos políticos (en plural) (Tello, 2015, p. 46).

desde una perspectiva reflexiva e interpretativa, desde un enfoque posestructuralista, centrado en el poder e ideologías que subyacen en los procesos de reforma curricular en el Área 5 de la UPN.

En esta investigación se destaca el papel del Estado en la implementación de políticas educativas curriculares. Así, se comprende cómo el Estado (de forma vertical e impositiva) influye en la formación de ciudadanos y en la construcción de la realidad social. También se asume que las reformas curriculares no son procesos neutrales, ya que están inmersas en relaciones de poder, tanto de autoridades educativas, como de docentes y grupos de interés.

En este análisis se identificó cómo se vieron influenciadas las decisiones, como se distribuyeron los recursos y el poder en el intento de reforma al Plan 1990. Lo cual permitió desarrollar un conocimiento más allá de lo técnico procedimental, porque se contextualizó la realidad del suceso. Suponiendo que no todas las reformas curriculares logran sus objetivos, el análisis permite identificar sus fortalezas y debilidades en diversos procesos, en este caso, en el diseño e intento de implementación de la reforma al Plan 1990. De acuerdo con Flores-Crespo (2008), analizar la política educativa puede abrir líneas de investigación para

- Explicar las teorías políticas, modelos de políticas públicas e implementación de las políticas educativas en el SEN
- Evaluar las políticas educativas que el Estado pone en práctica
- Desarrollar investigaciones para consolidar a la política educativa como un campo de estudio necesario para la mejora social
- Formular e implementar políticas educativas para promover el cambio social en México (p. 13-14).

A nivel macropolítico, los gobiernos federales de finales del siglo XX y principios del siglo XXI en México mantenían una relación política estrecha con los organismos supranacionales para obtener financiamiento, lo que causó endeudamiento, tendencias de privatización, descentralización, la imposición de enfoques técnicos para alcanzar la eficacia, eficiencia y calidad educativa. Este análisis permite comprender cómo se toman las decisiones de los asuntos públicos

a nivel micropolítico<sup>17</sup>, particularmente en el Área 5 de la UPN, cuando se intentó reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009.

El aporte teórico de la investigación<sup>18</sup> se basa en contribuir al fortalecimiento epistemológico del campo de la política educativa mediante un enfoque interdisciplinar<sup>19</sup>, siempre teniendo presente la vigilancia epistemológica<sup>20</sup> (Tello, 2015, p. 59), en el que disciplinas como la teoría política, la pedagogía y la sociología de las organizaciones se relacionan para dar sentido a los conceptos y explicar el objeto de estudio<sup>21</sup> en esta tesis.

Al posicionarnos epistemológicamente desde el posestructuralismo y el constructivismo social se logra comprender como se construye el conocimiento y las relaciones de poder en las estructuras de la institución. Las cuales no son determinadas, sino que se forman y transforman mediante las interacciones de sus actores. Por ejemplo, mediante discursos que legitiman ciertas prácticas y conocimientos válidos a enseñar.

Por otra parte, el marco teórico puede servir como referente para analizar otros procesos de reforma curricular similares en diversas universidades y entornos educativos. Hacerlo, permitiría comparar experiencias, significados, enseñanzas e identificar los retos en la implementación de futuras reformas curriculares universitarias. Es así que en próximas indagaciones se puede desarrollar un

---

<sup>17</sup> Lo micropolítico es lo que no sabemos sobre las escuelas, el lado oscuro de la organización. Algunos conceptos clave para su análisis son: los intereses, el control y los conflictos alrededor de la política (lo que define a la escuela) (Ball, 1994, pp. 7-14).

<sup>18</sup> Uno de los objetivos al investigar es comprender los procesos sociales desde la perspectiva de los actores que participan en el ámbito educativo, centrándonos en los significados e intenciones de sus interacciones sociales. El enfoque está en comprender el sentido de sus prácticas educativas para mejorarlas. Esta investigación educativa busca generar conocimiento que pueda aplicarse en la práctica, revelando las creencias, valores o supuestos que influyen en ella. Por lo tanto, los problemas de investigación en este campo siempre están relacionados con situaciones reales y experiencias concretas de los profesionales de la educación (Díaz et al., 2016, p. 9).

<sup>19</sup> La interdisciplinariedad incorpora los resultados de diversas disciplinas, los compara y los integra. La interdisciplinariedad surge como una exigencia interna de las ciencias, donde cada disciplina representa un nivel de conocimiento que observa, describe, explica y predice el comportamiento de un fenómeno. La interdisciplinariedad reconoce la necesidad de abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas y disciplinas para lograr una comprensión más completa del objeto a estudiar (Tamayo, 1995).

<sup>20</sup> En el oficio de sociólogo, Bourdieu (2002) destaca la vigilancia epistemológica, particularmente en las ciencias sociales, para diferenciar la opinión del discurso científico (p. 27). Por ello, para quien investiga es importante cuestionar las suposiciones y creencias que construye en el proceso.

<sup>21</sup> Para Tello (2015) el objeto de estudio de la política educativa se construye de una forma no neutral. Porque esta influido por relaciones de poder, intereses de los actores y las condiciones sociohistóricas (pp. 43-50).

conocimiento más contextualizado. A su vez, se señalan dos contribuciones al realizar esta tesis sobre política educativa

- Se analizó cómo las reformas curriculares pueden ser utilizadas para reproducir o ampliar el conocimiento, los intereses o las relaciones de poder dentro de una IES pública
- Se identificaron las estrategias utilizadas por los diferentes actores y grupos para defender sus intereses y posiciones en el intento de reforma curricular

El aporte metodológico de esta tesis no solo implica el uso del *software* MAXQDA para el análisis cualitativo de datos. La tesis se basó en un amplio conjunto de datos cualitativos, incluyendo entrevistas a docentes. MAXQDA permitió organizar y gestionar de manera sencilla estos datos, facilitando su análisis categórico y riguroso. Por ejemplo, la categorización de los datos, facilitó identificar patrones, temas y categorías emergentes. Al emplear el Método de Teoría Fundamentada Constructivista, se superó la mera descripción del objeto de estudio, porque se construyó un conocimiento contextualizado y significativo sobre la política educativa, el ejercicio del poder y la ideología.

## Capítulo II. Marco teórico

### II.1 Posicionamiento epistemológico

Posicionarnos epistemológicamente al investigar, permite aproximarnos a la realidad de manera reflexiva, para no caer en sesgos cognitivos. Como se ha mencionado previamente en esta tesis, la educación no es neutral. Por lo tanto, al indagar estamos inmersos en un proceso de construcción del conocimiento que no está libre de las teorías, enfoques, ideologías, discursos y acciones que impactan en la realidad educativa.

Por eso el problema real que se nos plantea no es el de insistir en una obstinación sin éxito, la de afirmar la imposible neutralidad de la educación, sino, reconociendo su índole política, luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños. Que son políticos, se imponen (Freire, 2017, p. 42).

Para el caso de esta investigación sobre política educativa, nuestro posicionamiento epistemológico constituye la cosmovisión que adoptamos para orientar este estudio (Tello y Mainardes, 2015, pp. 766-767). El cual se basa en el posestructuralismo, este enfoque responde a ciertas consideraciones que guían nuestra comprensión del objeto de estudio. Esta elección no solo dio coherencia a la tesis, sino que también permitió desarrollar una forma de explicar, interpretar y comprender la realidad educativa.

El posestructuralismo es una corriente filosófica que surgió a finales de la década de 1960 en respuesta al estructuralismo<sup>22</sup>. A diferencia del estructuralismo, que busca identificar las estructuras que dan sentido al mundo, el posestructuralismo sostiene que el significado no es algo predefinido, sino que se construye socialmente a través de discursos y prácticas.

Un ejemplo del enfoque posestructuralista, es el análisis de Foucault sobre la aparición de instituciones modernas, como las cárceles, los hospitales y las escuelas. Foucault aportó importantes ideas sobre la relación entre el poder, la ideología y el discurso, destacando cómo se perpetúan las estructuras y el control en la sociedad contemporánea (Giddens, 2014, p. 118).

---

<sup>22</sup> Para el estructuralismo, en los sistemas sociales existen estructuras o formas de organización que condicionan o determinan todo lo que sucede en dicho sistema. El estructuralismo estudia el lenguaje, la sociedad, el conocimiento, entre otros. Sin embargo, las estructuras son conjuntos de relaciones, de ahí la crítica al estructuralismo, porque deja de lado la capacidad de sus actores para construir las estructuras.

Al elegir la perspectiva posestructuralista, reconocemos la naturaleza de las relaciones de poder, así como las ideologías y prácticas que subyacen los discursos e intereses que influyen en el ámbito educativo. Una de las contribuciones del enfoque posestructuralista a la teoría política, es comprender el poder y sus relaciones, destacando su presencia en *cuasi* todas las experiencias humanas, en el subconsciente de lo político y en lo micropolítico de las interacciones sociales (Losada y Casas, 2008, p. 231).

El posestructuralismo se alinea con el objetivo de la tesis, para explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009. El posestructuralismo ayudó a construir un marco teórico para comprender cómo éstas relaciones de poder e ideología no son estáticas, sino que se construyen y reconstruyen constantemente mediante las prácticas y los discursos de los actores que estuvieron involucrados en dicho suceso.

## **II.2 Ideología y poder**

El marco teórico es esencial en el proceso de investigación, sin él, no se podría elaborar un diseño metodológico. Por lo tanto, en esta tesis se construyó un marco teórico con el fin de dar coherencia al problema planteado. Es preciso mencionar que dicha construcción tiene un posicionamiento epistemológico posestructuralista para analizar el fenómeno, lo cual también contribuyó a formular el supuesto (mediante categorías derivadas de los conceptos) y a la elaboración de los instrumentos para las entrevistas semiestructuradas (Daros, 2002, pp. 75-81).

Este marco teórico se sustenta en dos conceptos clave: ideología y poder. En términos generales, la ideología se refiere a un conjunto de ideas, creencias, valores, ideas y principios que conforman la manera en que las personas entienden y explican el mundo (Montero, 1990, p. 50). Sin embargo, la ideología no solamente comprende lo que un individuo piensa, sino que abarca ámbitos culturales como la política, el arte y religión (Horkheimer, 1966, p. 5). Las ideologías también sirven a los intereses de los grupos dominantes para legitimar su posición (Giddens, 2015, p. 185), constituyendo sistemas de ideas conectadas con la acción, dirigidas a cambiar o defender el orden político existente.

La ideología es una forma típica de la conciencia social, influenciada por las condiciones materiales de vida y la participación en el orden social. Es un modo de ser, constituido por ideas, representaciones, valores y creencias; que guían la conducta de los hombres en sociedad y orientan

sus acciones (Córdova, 1978, p. 265). Esto implica la defensa de sus objetivos políticos y una organización específica para alcanzarlos (Bobbio et al., 2015, p. 757).

Como individuos, interiorizamos cierta ideología que nos permite comprender el entorno en el que vivimos; interpretar el universo político y social al que pertenecemos y darle sentido. Las diversas ideologías nos guían dentro de las estructuras sociales para representar la realidad (Freeden, 2013, pp. 17-19). Sin embargo, surge un problema cuando existe una discrepancia, un desencuentro, una divergencia, una diferencia, una disonancia o contradicción entre lo que creemos y lo que puede ser establecido como correcto (Verón, 1973, p. 18). Al analizar lo anterior, el enfoque posestructuralista permite demostrar estas dinámicas y comprender cómo las ideologías influyen en la construcción de las políticas educativas.

Por otra parte, el poder es la capacidad de influir en las acciones, creencias y comportamientos de los demás individuos o grupos (García, 2009, p. 66), esto requiere de un control y dominio legítimos, por ejemplo, que los actores de una institución cumplan las normas para que ésta logre sus objetivos (Cruz, 2013, p. 46). Para Giddens (2015), el poder es el concepto central tanto en la sociología, como en la política, porque nos proporciona los discursos para entender el mundo (pp. 268-269).

El poder también puede usarse para producir y reproducir una ideología. El poder es una relación social, porque no se posee, sino que se establece en relación con el otro, con los otros. Por lo tanto, no existe relación social en la cual no esté presente la influencia voluntaria de un individuo o de un grupo sobre la conducta de otro u otros. Uno de los campos donde el poder es esencial es el de la política, los estudios de las ciencias sociales también le dan un gran valor a su análisis (Bobbio et al., 2015, pp. 1191-1202).

Es evidente que la sociología política no puede prescindir del concepto de poder, pero a pesar de estas revisiones, es poco probable que se logre ningún acuerdo general sobre lo que es el poder y sobre cómo funciona. Quizás en el futuro, en vez de entablar debates teóricos sobre la naturaleza del poder, el concepto se defina «en la práctica», cuando se enfrenta a casos concretos (Giddens, 2015, p. 272).

La relación entre ambos conceptos se establece de la siguiente forma, en primer lugar, las ideologías, como sistemas de creencias y valores influyen en los actores para tener una visión del

mundo, por medio de normas sociales, lo cual orienta su toma de decisiones políticas. En segundo lugar, las ideologías de los actores influyen en su comprensión del mundo, en su toma de decisiones y acciones sociales. Ejemplos de estas situaciones pueden expresarse para mantener y reproducir sus intereses, para ello movilizan sus recursos, cuando se está a favor o en contra de las reformas curriculares, entonces los actores y grupos negocian, crean coaliciones o conflictos. Esto también puede tener el objetivo de reproducir sus intereses, algunas acciones para lograrlo, son difundir su ideología y reclutar miembros.

Es entonces cuando los actores y grupos despliegan sus estrategias de movilización, tanto ofensivas como defensivas, individuales o grupales basadas en relaciones de poder entre los involucrados. El análisis no solo conlleva comprender las manifestaciones de poder de los actores en el proceso, sino como se conjugan para mantener y preservar las estructuras de poder en el Área Académica 5 de la UPN.

### **II.3 Stephen Ball**

Stephen Ball es un sociólogo británico, especializado en micropolítica. En su libro *La micropolítica de la escuela*, desarrolla una teoría para analizar la organización escolar basada en conceptos como ideología, intereses, control, conflicto, entre otros. Para Stephen Ball, la ideología desempeña un papel fundamental en el diseño de políticas y la toma de decisiones dentro de las organizaciones educativas.

Al final “la toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo; es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica” (Ball, 1994, p. 17). Esta cita resalta la naturaleza compleja y dinámica de la toma de decisiones en el contexto escolar, donde las interacciones entre los actores, las ideologías, los intereses y el control son elementos clave que influyen en los procesos y en la configuración de la organización escolar.

Desde el enfoque posestructuralista, la ideología no solo influye en las acciones y decisiones de los actores, sino que también se convierte en un campo de lucha donde se enfrentan diversas narrativas y discursos. En este sentido, la ideología puede ser vista como una forma de poder simbólico que legitima ciertas prácticas y deslegitima otras. A continuación explicamos algunos de estos conceptos.

### ***II.3.1 Ideología***

Para Ball, la elaboración de políticas y toma de decisiones en la organización escolar son ideológicas, Por lo tanto, es crucial identificar y estudiar las ideologías presentes en la organización, ya que están estrechamente vinculadas a la política educativa y se someten a debate y deliberación. Esto incluye poner en juego las diferencias individuales y colectivas que construyen y constituyen la diversidad teórica, metodológica, epistemológica, filosófica, pedagógica, sociológica y política de la institución. En este proceso, los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos buscan utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses (Ball 1994, p. 35).

Ball (1994) sugiere tres aspectos a considerar relacionados con la enseñanza en la organización escolar. Primero, la formación que recibieron los actores cuando eran estudiantes; segundo, la orientación cognitiva y apego ideológico adquiridos durante su formación; y tercero, las experiencias derivadas de su práctica profesional (pp. 11-12).

### ***II.3.2 Intereses***

Ball (1994), destaca la importancia de comprender las dinámicas políticas, las luchas de poder y las tensiones entre actores y grupos, identificando sus intereses individuales y colectivos. Los intereses representan una preferencia o inclinación hacia algo o alguien y el deseo de lograrlo (RAE, 2023). Los actores que toman decisiones en la organización tienen intereses individuales y colectivos. Para Ball, existen tres tipos de intereses: los creados, los ideológicos y los personales.

#### **II.3.2.1 Intereses creados**

Mas allá de las condiciones laborales de los actores y grupos, los intereses creados involucran aspectos que impactan su estabilidad y desarrollo en la organización escolar. Estos intereses se relacionan con las condiciones de trabajo, estos pueden ser la remuneración, el reconocimiento o la promoción. Por ejemplo, el reconocimiento por parte de los actores y grupos pueden motivarlos a participar en actividades extracurriculares, desarrollar proyectos o publicar artículos. En ocasiones el desarrollo de estos intereses creados permite a los actores y grupos influir en las decisiones tomadas en la organización. Y suelen ser causa de disputas entre individuos y grupos cuando los recursos son limitados o las promociones son escasas (p. 13).

### **II.3.2.2 Intereses ideológicos**

Esos intereses a menudo abordan cuestiones relacionadas con ideas o prácticas organizativas que se someten a debate y discusión. También se vinculan con las posiciones políticas de los actores (p. 13). Los intereses ideológicos van más allá de lo económico. Porque expresan creencias y valores que los actores defienden. Estos intereses influyen en cómo se organiza y orienta una institución educativa.

Por ejemplo, algunos actores y grupos pueden promover una pedagogía humanista. La cual es un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral del ser humano, en su desarrollo emocional, social y cognitivo. Otros pueden defender una pedagogía tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos, un modelo con estructura jerárquica, donde el docente ocupa un rol central y autoritario y el estudiante es visto como un receptor pasivo. Estas diferencias ideológicas generan debates y conflictos dentro de la escuela. Por lo tanto, cada actor y grupo usa su poder para influir en las decisiones y prácticas educativas.

Las disputas entre los actores y grupos por intereses ideológicos no son solo discusiones académicas, sino que reflejan las luchas de poder que se dan en la organización escolar. Aquellos actores y grupos que detentan mayor poder, ya sea por su posición jerárquica, experiencia o acceso a recursos, tienen mayores posibilidades de influir en las decisiones e imponer sus ideologías.

### **II.3.2.3 Intereses personales**

Estos intereses están siempre presentes en la toma de decisiones de los actores. Su participación y capacidad de influir en ese proceso se determina según el grado en que se ven afectados o beneficiados sus intereses individuales (p. 13). Estos intereses están relacionados con el tipo de profesional que aspiran a ser, como especialistas en un área de conocimiento y trabajan hacia ese objetivo durante años, [para ampliar y reforzar el concepto de intereses personales, haremos alusión a Miranda (2001) y a Olivier 2022)].

A juicio de Miranda (2001), en las universidades los actores ejercen la docencia, realizan investigaciones y difunden conocimientos. Acciones que define como el desarrollo de un patrimonialismo epistémico, porque los actores o grupos establecen, controlan y validan el conocimiento que se produce, transmite y difunde frente a las exigencias sociales, económicas, políticas y culturales. Esto se debe a la fuerza del campo académico, paradigmas, validez de la

ciencia, producción del conocimiento, formación académica y quiénes ejercen el poder académico (el conocimiento que consideran válido desarrollar, divulgar, enseñar y aprender) (p. 102-103).

Olivier (2022) añade que el control de los saberes y la distribución del conocimiento responde a intereses particulares de los actores, por ejemplo, económicos, ideológicos y morales (p. 95), para constituir su identidad y el sentido que tienen en el mundo. En conclusión, el concepto de intereses personales es sustancial para comprender por qué y cómo los actores y grupos toman ciertas decisiones, cómo se posicionan dentro de sus campos profesionales y cómo influyen en la estructura y desarrollo del conocimiento en el Área 5 de la UPN.

### ***II.3.3 Control***

En las instituciones organizadas jerárquicamente, se puede ejercer control por parte de los miembros de la organización. Por ejemplo, los profesores controlan el espacio del aula donde ejercen su práctica docente, participan en las juntas colegiadas donde se toman decisiones y organizan paros laborales para proteger sus intereses económicos. Sin embargo, los acuerdos o desacuerdos dependen de los intereses que representen. Bacharach y Mundell (1993) en González (2010) identifican tres estrategias utilizadas por los actores o grupos:

- Coaliciones con otros actores o grupos con los que coincidan sus intereses e ideologías, estas coaliciones se forman y transforman para lograr acuerdos
- Negociaciones con otros actores o grupos que tienen diferentes intereses, pero que pueden colaborar con ellos para lograr acuerdos
- Enfrentamientos con otros actores o grupos porque no hay acuerdos, consensos o voluntad política (p. 231)

### ***II.3.4 Conflictos***

Los conflictos son inherentes a las instituciones y pueden ser el origen o la causa de un cambio organizacional. De acuerdo con Ball (1994), es importante comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, para ello, hay que considerar lo siguiente:

- Los sistemas sociales se fragmentan en grupos de intereses, donde cada uno tiene sus objetivos particulares

- El estudio de estos diferentes grupos de intereses se concentra en los procesos conflictivos donde un grupo trata de ganar ventaja sobre otro
- Los grupos divergentes tienen valores divergentes y el estudio de sus intereses en conflicto es esencial para el análisis
- Hay que estudiar los cambios que causan los conflictos, debido a los valores divergentes y grupos de intereses conflictivos (p. 13)

En esta investigación se tratan de comprender los conflictos perceptibles o escondidos que surgen de la toma de decisiones en la organización, para lograrlo, hay que considerar a la institución como una organización social y a su vez como un campo de lucha, es así que el conflicto involucra una lucha por el control de la organización y su dominio ideológico (Bernal, 2004, p. 8).

En resumen, el marco teórico de Stephen Ball (Tabla 5) ofrece una perspectiva micropolítica de las instituciones educativas. Así, se puede analizar cómo las ideologías dominantes en la organización escolar reflejan y refuerzan las estructuras de poder existentes, favoreciendo a ciertos actores y grupos que marginan a otros.

#### **II.4 Michel Foucault**

Foucault fue un filósofo y sociólogo francés, en el año de 1971 sostuvo un debate con Chomsky donde expresó que la tarea política de la sociedad es criticar a las instituciones que se asumen como neutras. De acuerdo con Foucault, esto permite luchar contra la violencia política ejercida en ellas, de lo contrario existe el riesgo de que se reproduzca (Chomsky y Foucault, 2007). En otra de sus obras, Foucault (1981) afirma que el papel del estudioso político radica en la lucha contra las formas de poder, para herirlo allí, donde es más invisible (pp. 9-10), asume que el estudioso político utiliza su conocimiento y su relación con la verdad para participar en las luchas políticas (p.140-141).

Es crucial destacar que el problema para el estudioso político no radica en “cambiar la conciencia de la gente o lo que tienen en la cabeza, sino en cuestionar el régimen político<sup>23</sup>, económico e institucional de producción de verdad” (p. 145), aunque no para separar la verdad del poder, sino

---

<sup>23</sup> El régimen político es un conjunto estructurado de relaciones de poder que define cómo se ejerce el poder en un ámbito específico. Es una red compleja de relaciones de poder que moldea la forma en que se ejerce el control y la subjetivación en un contexto específico. Su análisis permite comprender cómo se configuran las relaciones de poder y cómo estas influyen en la vida de los individuos y las sociedades (González, 2010).

separar el poder de la verdad en sentido hegemónico, de ahí que lo político no se limita a la alienación o la ideología, sino que implica la propia verdad (p.45). En este sentido, Foucault proporciona un marco para analizar el poder y la política en las instituciones.

El análisis de Foucault favorece la comprensión de los efectos del poder en las organizaciones, así como la forma en que opera y se relaciona con el saber en el ámbito educativo (Foucault, 1982). Como hace notar Olivier (2022) respecto a Foucault,

el fundamento político de la educación pone de manifiesto intereses, problemas y desafíos que se distinguen en las entrañas mismas del sistema de educación, lo cual genera distintas expresiones de tensión que entran en juego con mayor o menor intensidad entre una lógica de perpetuación conservadora y la emergencia de nuevos procesos que definen prácticas, discursos, relaciones que van configurando un sistema de verdad (p. 94).

#### ***II.4.1 Poder***

Para Foucault, el poder se produce y reproduce a través de las interacciones sociales, mediadas por signos o lenguaje, y se ejerce mediante relaciones de poder que controlan los actores o grupos. La dominación es parte central de la estructura del poder y se manifiesta en la historia de las sociedades a través de relaciones de poder, estrategias y controles. Según Giddens (2015), Foucault afirma que el poder se ejerce en todos los niveles de la interacción social (p. 269). Es decir, el poder no es algo físico o tangible.

Foucault sugiere analizar las relaciones de poder que existen en las instituciones, ya que éstas pueden funcionar mediante acciones reproductivas basadas en dichas relaciones de poder (Foucault, 1982) para cumplir con los fines de la institución, pero también pueden contribuir a generar cambios en la organización.

#### ***II.4.2 Relaciones de poder***

Para realizar un análisis adecuado de la historia política del conocimiento, es necesario comprender las relaciones de lucha y poder que los actores y grupos protagonizan de manera antagónica, ejerciendo el poder unos sobre otros (Foucault, 1999, p. 181), Como menciona Foucault (1981), las relaciones de poder sirven a los actores como estrategias (p.82). Su análisis exige lo siguiente:

- Reconocer los objetivos de quienes actúan sobre las acciones de otros cuando aparecen las relaciones de poder, por ejemplo, cuando un profesor busca objetivos pedagógicos

poniendo en práctica procedimientos de normalización, para mantener privilegios, para acumular beneficios o ejercer una función

- Saber cuáles son los medios para desarrollar las relaciones de poder, por ejemplo, por fuerza, aceptación, consentimiento, vigilancia, recompensa, amenaza, por control, entre otros
- Explicar el tipo de institución, por ejemplo, la escuela en cuanto a sus tradiciones, su autonomía, su organización jerárquica o función reguladora para normalizar a la sociedad

La importancia de considerar a Foucault en la investigación radica en su capacidad para analizar cómo el poder opera en las organizaciones educativas, influenciado por discursos, prácticas y relaciones. Además, su enfoque permite comprender cómo estas tensiones configuran tanto un *statu quo* conservador como la posibilidad de reorganización institucional. Foucault sostiene que el poder no es algo tangible o estático, sino que se produce y reproduce mediante las interacciones sociales y los discursos de los actores y grupos involucrados (Tabla 6).

Estas ideas son fundamentales para el análisis en esta tesis porque el conocimiento y el poder están relacionados. En ese sentido, se asevera que en el Área 5 de la UPN se ejerce el poder para controlar los saberes del Plan 1990 y su estructura. De ahí que algunos actores y grupos realicen estrategias para influir en las decisiones curriculares por medio de la fuerza, negociación o enfrentamientos.

## **II.5 Michel Crozier**

Hasta este punto se ha destacado la importancia de la ideología, el poder y algunas categorías para el análisis del objeto de estudio en esta investigación. Para completar el marco teórico, se caracterizan a los actores y grupos mencionados anteriormente. Para ello, se recurrió a Michel Crozier, un sociólogo francés conocido por su estudio de la sociología de las organizaciones, Crozier se centra en el comportamiento de los actores influenciados por las condiciones institucionales.

Para Crozier y Friedberg (1990), el poder no solo es un reflejo de la organización, también es resultado de la movilización de sus actores y el control que ejercen sobre la organización mediante estrategias, conocimientos, normas y relaciones con otros actores (p. 55).

Es así como poder y organización están ligados entre sí de manera indisoluble. Los actores sociales no pueden alcanzar sus propios objetivos más que por el ejercicio de relaciones de

poder, pero al mismo tiempo, no pueden ejercer poder entre sí, más que cuando se persiguen objetivos colectivos cuyas propias restricciones condicionan en forma directa sus negociaciones (Crozier y Friedberg, 1990, p. 65).

### ***II.5.1 Los actores y grupos en la organización***

Los actores, aunque recurren a su libertad dentro de la organización para desafiar el sistema, no son totalmente libres. De hecho, el sistema está parcialmente constituido por los propios actores. Por un lado, los actores se adhieren a las normas de la organización; por otro, el sistema se ve influenciado y manipulado por las presiones y acciones de los actores. Por lo tanto, la organización se construye mediante relaciones de poder, influencias y negociaciones, lo que permite que los actores se manifiesten ante el sistema (Crozier y Friedberg, 1990, pp. 36-38).

La organización restringe las posibilidades de negociación de los actores frente al control, los conflictos o el ejercicio del poder. De ahí que, los actores recurren a su libertad para satisfacer sus exigencias. Lo importante de esto, es considerar sus condiciones materiales, estructurales y humanas dentro de la organización que definen y limitan la libertad de los actores, lo que a su vez da sentido a sus acciones y comportamientos observables (Crozier y Friedberg, 1990, pp. 45-46). Para comprender el comportamiento y acciones de los actores y grupos, hay que analizar sus estrategias, las cuales se detallan a continuación:

- En un momento de control o conflicto, el actor no tiene bien definidos sus objetivos porque estos son compartidos (debido al organigrama y a que los recursos y beneficios son limitados, los actores y grupos compiten por obtenerlos) por ello, sus objetivos son ambiguos o contradictorios, también reconsiderarán su posición, reflexionarán y actuarán según cambien los objetivos
- A pesar de lo anterior, su comportamiento es activo, aunque esté limitado por la organización, aun cuando el actor se asuma como pasivo o neutral, es una toma de decisión
- Su comportamiento siempre tiene sentido porque actúa conforme al contexto, a las oportunidades, al comportamiento de otros actores o grupos, entre otros
- Ese comportamiento tiene dos cualidades, primero, es ofensivo porque aprovecha las oportunidades para mejorar. Y segundo, es defensivo porque mantiene y amplía su libertad y su capacidad de actuar (p. 47)

### ***II.5.2 Las relaciones de poder de los actores y grupos en la organización***

El poder de los actores y grupos se fundamenta en las relaciones que construye en la organización, “el poder es, pues, una relación y no un cambio de atributo de los actores” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 55). Estas relaciones de poder son duraderas y están asociadas con la capacidad de negociación. Por lo tanto, el poder es una relación de intercambio recíproca. Sin embargo, en este intercambio, una de las partes puede obtener una ventaja sobre la otra. Para Crozier y Friedberg (1990) las relaciones de poder se caracterizan por juegos configurados por estructuras y dinámicas, que a continuación explicamos.

Estos juegos se estructuran en torno a relaciones de poder entre actores y grupos antagónicos, ambos con objetivos o necesidades por cumplir o cubrir. La dinámica del juego surge de la necesidad de coordinar y comprenderse entre sí, lo que a su vez limita el margen de maniobra de los actores y grupos en conflicto. Los actores se ven obligados a situarse en una posición menos favorable o a ceder, lo que resalta la importancia del juego en la acción organizada.

### ***II.5.3 Tipología del poder en la organización***

La tipología del poder propuesta por Crozier y Friedberg (1990) es fundamental en la construcción del marco teórico porque la comprensión del poder dentro de las organizaciones va más allá de la fuerza o la dominación. Porque los actores y grupos son capaces de organizarse para generar sus propias fuentes de poder. Por ejemplo, el uso de los recursos que disponen, así como su capacidad para movilizar estos recursos para alcanzar sus objetivos dentro de la organización y los límites que enfrentan al negociar con ellos (pp. 56-65). Por lo tanto, destacamos tres tipologías del poder.

#### **II.5.3.1 El saber de los expertos**

El saber de los expertos representa una fuente de poder fundamental en las estructuras, donde el conocimiento especializado y la capacidad para resolver problemas son valorados. Se refiere a la habilidad irremplazable de ciertos actores dentro de la organización para resolver problemas. Estos expertos, al ser indispensables para el funcionamiento de la organización, tienen una posición privilegiada para influir en la estructura y en las negociaciones (pp. 70-71).

#### **II.5.3.2 Las relaciones entre la organización y el medio**

Este tipo de poder se basa en las relaciones de los actores o grupos que controlan los recursos materiales y humanos necesarios para el funcionamiento de la organización. Estos actores pueden

actuar como intermediarios en los conflictos debido a sus amplias conexiones dentro de la organización (71-72). Los actores que mantienen relaciones con otros actores y grupos de la estructura posibilita una mejor posición jerárquica, política o económica, además, pueden tener acceso a recursos como la información, lo que les otorga mayor poder y capacidad de maniobra.

### **II.5.3.3 El uso de la regla en la organización**

Las reglas, aunque destinadas a guiar el comportamiento dentro de la organización y reducir la incertidumbre, (limita la libertad de todos en la organización). A su vez, se utilizan como herramientas para negociar (aumenta la libertad de todos en la organización) lo que les otorga poder (p.74). Este poder no solo reside en la capacidad de imponer las reglas, sino en su uso para influir en los actores y grupos de la organización. “El poder que éste confiere reside, pues, más en las posibilidades de chantaje y negociación creados por ella, que en las prescripciones que emanan de ella” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 75).

El marco teórico se complementa con la propuesta de Crozier, porque se centra en el comportamiento de los actores dentro de las organizaciones influenciados por las condiciones institucionales. La relación entre el actor y la institución implica que los actores buscan objetivos individuales, pero sus acciones están condicionadas por los límites y normas de la propia organización. De ahí que sus decisiones están influenciadas por el contexto y las interacciones con otros actores, lo que a su vez condiciona sus elecciones políticas. En consecuencia, sus elecciones políticas son mediadas por relaciones de poder, recurren a estrategias al margen de la regla para negociar a favor de sus intereses y alcanzar sus objetivos en la organización (Tabla 7).

## **II.6 Supuesto**

La UPN, al igual que otras instituciones educativas, se configura por estructuras complejas, donde las ideologías, el poder y los conflictos juegan un papel importante en la toma de decisiones en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. En ese contexto, esta investigación tiene como objetivo: explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009. Por lo tanto, se construyó un supuesto basado en este marco teórico que aborda las relaciones entre ideología, poder y la política educativa. El supuesto de esta investigación sugiere lo siguiente:

Las ideologías de los actores y grupos influyen en la toma de decisiones dentro del Área Académica 5 de la UPN. Por consiguiente, algunos actores y grupos se organizaron para intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía entre el año 2008-2009. Lo cual creó un conflicto que afectó los intereses de otros actores y grupos. Por ello, éstos últimos, ejercieron su poder para evitar la reforma de dicho Plan de Estudios, con el fin de preservar y controlar sus patrimonialismos epistémicos.

En el proceso de esta investigación se identifican y explican dichas manifestaciones, con el fin de ofrecer recomendaciones y orientaciones que contribuyan a tomar decisiones<sup>24</sup> más informadas y organizadas en posibles reformas curriculares futuras.

---

<sup>24</sup> La toma de decisiones requiere de un proceso de razonamiento, del manejo mental de conceptos y acciones, sobre lo cual se decidirá algo. Ser consciente de ello, permitirá al tomador de decisiones identificar sus alternativas y las posibles consecuencias (Zamitiz, 2023, p. 25).

## Capítulo III. Metodología

### III.1 Diseño de la investigación

En este capítulo, se detalla la forma de aproximarse a la realidad. Se eligió el diseño cualitativo porque reconoce la vida de sus participantes incluyendo al investigador y se abordan sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos (Strauss & Corbin, 2002, pp. 19-20). Como mencionan Taylor y Bogdán (1987), la investigación cualitativa es inductiva, ya que los investigadores buscan generar conceptos o teorías sustantivas (aplicables solo en un área y contexto específicos) a partir de los datos obtenidos. Este enfoque implica la recolección de datos (conceptos, textos, discursos) por medio de las interacciones con los sujetos y se caracteriza por ser naturalista al observar al sujeto en su entorno habitual. Además, se considera un arte en sí mismo (pp. 20-21).

Durante el proceso, tanto el investigador como los participantes se perciben como constructores de su propio destino, no como algo ya dado por las circunstancias de su contexto. Esta perspectiva permite que los sujetos tomen decisiones desde una conciencia crítica para reconstruir la realidad. El diálogo continuo entre el investigador y los participantes refuerza la idea de que “el diseño de investigación clásico para generar estos cambios sociales es el diseño cualitativo, que, mediante una postura ideológica [...] busca que los individuos de un grupo humano se emancipen ante una determinada forma de violencia” (Ramos, 2015, p. 14).

La importancia del diseño cualitativo reside en crear un conocimiento nuevo, en este proceso son los propios participantes quienes construyen la realidad. El diseño cualitativo “busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados” (Ramos, 2015, p. 16).

Otra característica esencial del diseño cualitativo es su enfoque en la construcción social de la realidad a través de los participantes, incluyendo sus prácticas cotidianas. La investigación cualitativa permite que el investigador desempeñe un papel activo al interactuar con los participantes en su contexto, con el objetivo de reconocer las prácticas de los actores en una realidad dinámica. En resumen, la investigación cualitativa es

una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías o grabaciones. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (Flick, 2015, p. 14).

Elegir el diseño cualitativo para esta investigación coadyuva a comprender la complejidad de las experiencias de los actores y grupos dentro de su contexto natural. En el proceso, se reconoce que tanto los investigadores como los participantes son constructores de su realidad. Lo cual también facilita la construcción del conocimiento de forma horizontal y colaborativa.

### **III.2 Enfoque constructivista social**

El constructivismo social sostiene que el conocimiento no es algo preexistente que se transmite a quien no lo posee, sino que se construye activamente por los actores mediante su interacción con otros actores y el mundo. Desde esta perspectiva, entendemos que las representaciones y significados atribuidos a la educación y a la política educativa son resultado de interacciones sociales y simbólicas que construyen los actores en su medio natural.

Si bien el constructivismo tiene diversas corrientes, se eligió un constructivismo social que reconoce realidades independientes del ser humano, pero que también considera a los fenómenos sociales como constructos de las interacciones sociales. Además, este constructivismo social implica que las proposiciones deben ser validadas de forma empírica. En la opinión de Losada y Casas (2008), algunos de los conceptos que se analizan en este constructivismo son identidad, sentido, reglas, normas e intereses (p. 196).

Al elegir el enfoque constructivista social nos alejamos de posturas objetivistas y reconocemos la subjetividad en el proceso de la indagación educativa, permitiéndonos explorar las diversas interpretaciones y narrativas que coexisten en el campo de la política educativa. Como afirma Savater (1997), la subjetividad no se puede negar, porque si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo (p. 156). Por ejemplo, mediante la interpretación de la realidad

podemos comprender la forma en que los actores producen y reproducen su identidad, la cual puede ser influenciada por discursos enmarcados por relaciones de poder (p. 197).

En este sentido, el constructivismo social se alinea con el enfoque metodológico de la tesis, que se basa en la Teoría Fundamentada Constructivista debido a su énfasis en la comprensión de la realidad social como un proceso de construcción conjunta de significados. Tanto el constructivismo social como la Teoría Fundamentada Constructivista reconocen la naturaleza subjetiva de la realidad, así como la influencia de las interacciones sociales, las experiencias individuales y las interpretaciones conjuntas en el desarrollo del conocimiento. Esta elección epistemometodológica no solo detalla el diseño y el desarrollo de la investigación, sino que también orienta el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Mediante esta postura epistemológica posestructuralista, con un enfoque constructivista social y el método de Teoría Fundamentada constructivista (el cual explicaremos en el siguiente apartado), se busca contribuir al fortalecimiento y consolidación del campo teórico de la política educativa mediante un rigor metodológico; comprender de manera contextualizada el objeto de estudio; desarrollar un conocimiento reflexivo y evitar cosificar a los participantes.

### **III.3 Método**

En el diseño cualitativo, es apropiado utilizar métodos que le den importancia al Interaccionismo Simbólico (Ramos, 2015, p. 15). En este sentido, la Teoría Fundamentada comparte elementos esenciales con el Interaccionismo Simbólico<sup>25</sup>. Como afirma Blumer, las personas adquieren información e ideas mediante las interacciones simbólicas para comprender sus experiencias y las de los demás al compartir valores o interacciones (Hernández et al., 2011, p. 8) y así, construir su realidad. Dicha realidad surge en la interacción social, ya que las personas actúan sobre algo o alguien, y otorgan significado a situaciones, personas, cosas y a sí mismos mediante un proceso de interpretación (Taylor & Bogdan, 1987, pp. 23-24).

La Teoría Fundamentada se ha convertido en un método esencial para la investigación cualitativa, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales. Porque su enfoque inductivo basado en los datos la convierte en una metodología ideal para explicar fenómenos sociales y crear un

---

<sup>25</sup> En el Interaccionismo Simbólico, las personas actúan y reaccionan según los significados que atribuyen a cosas o personas, lo cual influye en sus acciones.

conocimiento nuevo y situado. La Teoría Fundamentada clásica tuvo su origen en la Escuela de Sociología de Chicago. Barney Glaser y Anselm Strauss la desarrollaron en 1967. A diferencia de las teorías deductivas que parten de premisas preestablecidas, la Teoría Fundamentada consiste en la comparación constante de los datos recopilados y su categorización para desarrollar una teoría sustantiva (pp. 56-57).

La Teoría Fundamentada no es una teoría en sí, sino un método de investigación cualitativa que permite desarrollar conceptos, hipótesis, proposiciones y teorías que emergen de los datos (Strauss, 2002). Durante el proceso de teorización, el investigador descubre las categorías y sus relaciones para explicar el fenómeno estudiado. Glaser (1992) destaca su utilidad en investigaciones relacionadas con el comportamiento humano en diversas organizaciones y grupos sociales.

La Teoría Fundamentada “se trata de una metodología que permite, por una parte, producir conocimientos, y por otra, entender y explicar el mundo y los fenómenos sociales utilizando la interpretación como punto de partida” (Arraiz, 2014, p. 22).

Los hallazgos derivados de esta teorización facilitan la explicación del fenómeno centrados en el otro y ofrecen alternativas para la mejora del cambio social, siempre y cuando los actores participantes en el proceso deseen reconstruir su realidad. Este método permite aclarar las complejidades de las interacciones sociales y los significados que atribuyeron los actores involucrados en el objeto de estudio de esta tesis, contribuyendo así a una mejor comprensión de los procesos de cambio curricular en el contexto del Área 5 de la UPN.

### ***III.3.1 Presupuestos epistemológicos de la Teoría Fundamentada***

Las bases de la Teoría Fundamentada están en el Interaccionismo Simbólico, ya que enfatiza la acción a partir de las interacciones sociales de las personas, la vida social se construye mediante la interacción y la interpretación que las personas le dan a su comportamiento en su vida diaria. Así pues, las interacciones permiten la construcción de significados en las relaciones humanas y la comprensión de sus experiencias (Palacios, 2020, p. 54).

Tanto el Interaccionismo Simbólico como la Teoría Fundamentada comparten una base conceptual centrada en entender el mundo social a través de la interpretación de significados, símbolos e interacciones humanas. Ambos métodos utilizan técnicas cualitativas como observación participante, entrevistas y análisis documental para entender cómo se forman los significados

sociales en distintos contextos y cómo las personas interpretan y otorgan sentido a su entorno social.

La Teoría Fundamentada da importancia a los participantes como sujetos-actores del fenómeno a investigar. En este sentido, los actores son portadores de perspectivas e interpretaciones de sí mismos y sus acciones sociales. Al investigador le corresponde aprender todo lo que pueda de los actores (Galeano, 2004, pp. 166-167) para descubrir el significado de sus experiencias en términos de relaciones, historia, tiempo y espacio (Stern, 1994).

### ***III.3.2 Teoría Fundamentada Constructivista***

En el año 2000 Kathy Charmaz<sup>26</sup> desarrolló la Teoría Fundamentada Constructivista como una crítica a las versiones anteriores. Se eligió este método porque adopta un enfoque inductivo y constructivista, ya que tanto las acciones de los participantes como las del investigador se construyen socialmente. La Teoría Fundamentada Constructivista parte de la premisa de incluir la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todo el proceso, con el fin de comprender hasta donde influyen sus intereses (Charmaz, 2007, p. 285).

Las acciones de los participantes y del investigador no son procesos individuales (son experiencias previas o relaciones mutuas) están influenciadas por aspectos sociales, culturales, interaccionales y situacionales. Esto quiere decir que no solo existe una realidad, sino que se construye por las personas que la conforman, hay tantas realidades como construcciones mentales basadas en estas experiencias (Sanchez-Suricalday et al., 2022, p. 120).

La Teoría Fundamentada Constructivista es idónea para esta investigación por su capacidad de construir teorías sustantivas basadas en los datos recolectados, lo que permite entender y explicar fenómenos sociales desde una perspectiva interpretativa. Además, se considera el contexto donde se construyen los datos (Palacios, 2020, pp. 61-64). La subjetividad se manifiesta en el proceso de recolección de datos, de ahí la importancia de la reflexión en el análisis e interpretación (Palacios, 2020, p. 63). En el proceso, los datos son contruidos y no descubiertos. El proceso es el siguiente:

---

<sup>26</sup> Charmaz obtuvo su doctorado en Sociología por la Universidad de California, San Francisco, en 1982. Charmaz es considerada una precursora en el campo de la investigación cualitativa, su trabajo ha tenido un impacto significativo en el desarrollo y aplicación de la Teoría Fundamentada Constructivista. Charmaz desarrolló la Teoría Fundamentada Constructivista aplicándola a la investigación crítica de la justicia social. Este método proporciona recursos analíticos para llevar la investigación más allá de la descripción. Y propicia el desarrollo de teorías que contemplan las condiciones bajo las cuales la injusticia se desarrolla, cambia o permanece.

1. Se recopilan los datos. Mediante entrevistas, observaciones de campo o encuestas
2. Se analizan los datos recopilados. El proceso implica categorizarlos, buscar patrones y tendencias que puedan conducir a nuevas preguntas y teorías
3. Se desarrollan las teorías, a medida que se analizan los datos, surgen explicaciones fundamentadas en los datos. Si surgen nuevas teorías, se puede regresar al primer paso y recopilar datos adicionales para respaldar o refutar las teorías existentes

En el proceso, se estudia el fenómeno a partir de las experiencias del investigador, los participantes y datos. En el diseño de Teoría Fundamentada Constructivista se le da significado a las creencias, valores, sentimientos e ideologías de los participantes (investigador e informantes). Es indiscutible que la subjetividad siempre está presente en el proceso de investigación, de ahí la importancia del investigador para considerar la reflexión permanente<sup>27</sup> (Palacios, 2020, pp. 63-64).

De acuerdo con Tello (2012), no consideramos el método de Teoría Fundamentada Constructivista como instrumento de recopilación o análisis de información, sino como un componente de la tesis que no puede ser pensado de forma aislado, porque conforma la epistemología de la tesis (p. 58). Este método nos permite comprender las complejidades de las interacciones sociales y los significados que impulsaron los actores y grupos involucrados en el proceso de cambio curricular del Área 5.

#### **III.4 Técnica**

La técnica de investigación aplicada en esta investigación coadyuvó a reconocer las experiencias de los sujetos en su medio natural. Se contemplaron a los docentes que pertenecen al Área Académica 5, así como a otros con un conocimiento histórico de la estructura y organización de la UPN y aquellos que estuvieron involucrados en el proceso al intentar reformar el Plan 1990. Se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas con el fin de profundizar en los conceptos y categorías para responder a la pregunta de investigación y desarrollar una teoría sustantiva que explique el suceso.

---

<sup>27</sup> Esta reflexión permanente también puede llamarse vigilancia epistemológica, que se refiere a la actitud reflexiva que asume el investigador para examinar sus conocimientos y experiencias, y cómo estas pueden influir en su investigación. Es una actitud que permite al investigador romper con la ilusión de la objetividad, con la idea de aproximarse a la realidad de manera neutral y objetiva. Al tener presente lo anterior, el investigador puede identificar y controlar los sesgos que pueden afectar la investigación (Bourdieu, 2024, pp. 7-8).

De acuerdo con Gibson et al., (2010) en (Sanchez-Suricalday et al., 2022, p. 120) el investigador es la primer fuente de recogida de datos porque decide cuales son las categorías más relevantes. Así, la Teoría Fundamentada Constructivista posiciona al investigador en un rol esencial al co-construir la teoría en conjunto con los participantes.

Las entrevistas semiestructuradas ayudan a reconstruir la realidad de las personas e instituciones mediante el diálogo, para comprender como construyen sus mundos y saber de qué manera se involucran los actores en la creación de su realidad (Kvale, 2011, p. 37). Las entrevistas semiestructuradas se relacionan con las categorías del supuesto para obtener los datos a analizar, sin desviarse del problema de investigación. El orden de la entrevista semiestructurada es temático y cronológico, partiendo de lo general a lo particular. Como menciona Latorre (2005) el desarrollo de la entrevista se da en tres fases, las cuales explicamos a continuación

- Fase inicial. El entrevistador se identifica, explica el objetivo de la entrevista, garantiza la confidencialidad, el anonimato y uso que se dará a la información. Se inicia con una pregunta abierta sobre experiencias o hechos que no causen controversia enfocándose en comportamientos, actividades y experiencias
- Fase intermedia. El entrevistador interpreta las opiniones y sentimientos en torno a los comportamientos y acciones descritos. Avanzando de lo amplio a lo concreto, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal (aquí es el momento para hacer preguntas controvertidas)
- Fase avanzada. Se plantean preguntas más delicadas que pueden poner en evidencia al entrevistado. Se crea un clima de confianza para resumir la información y hacer preguntas de control. Por ejemplo, de hechos históricos, fechas o testigos. Para finalizar, se agradece la colaboración (p.73)

La técnica se aplicó de manera presencial con los docentes interesados, disponibles y dispuestos a colaborar en la investigación. Todas las entrevistas fueron grabadas con previa autorización<sup>28</sup> para

---

<sup>28</sup> Antes de iniciar las entrevistas se le entregó a cada docente una carta de confidencialidad que fue firmada por el investigador, la cual se incluye en el Anexo I.

servir como evidencia en la categorización, análisis e interpretación de los datos con ayuda del *software* MAXQDA<sup>29</sup>.

### III.5 Nuevos instrumentos

Los instrumentos diseñados en el la primera fase cíclica de la investigación permitieron realizar cuatro entrevistas o pruebas piloto (Anexo I) a actores que estuvieron involucrados en el proceso de intento de reforma del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía entre el 2008-2009. Tras categorizar, analizar e interpretar los datos, se concluyó que los resultados no eran suficientes para lograr los objetivos de la investigación<sup>30</sup> y validar el supuesto. Debido a que la Teoría Fundamentada Constructivista conlleva un proceso cíclico (Imagen 10), agregamos más elementos al marco teórico, modificamos el supuesto y, por lo tanto, se rediseñaron los instrumentos que aparecen en la Tabla 8.

**Tabla 8** *Nuevos instrumentos*

Concepto/Autor	Categoría	Instrumento
		1. ¿Cuál es su nombre?
		2. ¿Dónde estudió y que grados universitarios tiene?
Ideología / Ball (p. 11-12) y (p. 35)	Ideología en la enseñanza: es fundamental entre los actores y grupos para tomar decisiones políticas en la organización	3. ¿Cuáles fueron las orientaciones cognitivas con mayor significado en su formación universitaria?
		4. ¿Desde cuándo trabaja en la UPN Ajusco?
		5. ¿A qué Área Académica de la UPN Ajusco pertenece?

<sup>29</sup> MAXQDA es un *software* utilizado para el análisis cualitativo de datos. La primera versión se creó en 1989 y el *software* fue diseñado para tanto investigaciones cualitativas, cuantitativas y métodos mixtos. MAXQDA es uno de los programas de análisis de datos cualitativos (QDA) más utilizados en diferentes campos de investigación de las ciencias sociales.

<sup>30</sup> La investigación no solo es un ejercicio académico, la investigación tiene un sentido social, es una fuente para dar respuesta a los problemas de la educación. Hacer investigación contribuye a transformar la realidad educativa (Vergara et al., 2023, p. 10).

		6. ¿A que Cuerpos Académicos de la UPN Ajusco ha pertenecido o pertenece?
Intereses / Miranda (p. 102-103)	Patrimonialismos epistémicos: son parte de los conocimientos que crean, divulgan y enseñan los actores y grupos, ellos deciden que es válido, crear, divulgar y enseñar.	7. ¿Cuáles son los saberes políticos, teóricos y metodológicos esenciales para ejercer su práctica docente?
Intereses / Olivier (p. 95)	Intereses personales: significa que los actores y grupos controlan los saberes con base en sus intereses personales, ideológicos y morales.	
		8. ¿Cómo recuerda la propuesta del año 2008, cuando la rectora Sylvia Ortega convocó a reformar los planes de estudio de la UPN, particularmente el de la Licenciatura en Pedagogía?
		9. ¿Cómo participó en el proceso de reforma al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía entre el 2009?
Ideología / Ball (p. 35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.	10. ¿A que lineamientos de la UPN Ajusco se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009 en la Licenciatura en Pedagogía?

Relaciones de poder / Crozier (p. 56-65)	Recursos: De los cuales disponen los actores y grupos para lograr sus objetivos o cubrir sus necesidades.	11. ¿Qué recursos (humanos, económicos y materiales) se utilizaron en el proceso para reformar el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Relaciones de poder / Crozier (p. 71-72)	Recursos: de los cuales disponen los actores y grupos para ser intermediarios en los conflictos por sus amplias relaciones.	12. ¿Cómo se repartieron estos recursos entre los actores y grupos en el proceso?
Intereses / Ball (p. 13)	Intereses ideológicos: Se relacionan problemas ideas o problemas sobre su práctica y de la organización que se exponen al debate y discusión. También se vinculan con posiciones políticas de los actores y grupos.	13. ¿Qué semejanzas o diferencias políticas, teóricas y metodológicas considera que hubo entre el Plan de Estudios 1990 y la propuesta del 2009 de la Licenciatura en Pedagogía?
Poder / Giddens (p. 268-269) y (p. 272)	Relaciones de poder: es una relación social donde se influye sobre otro actor o grupo, en cuanto a su conducta. La intención es identificar como se ejerce el poder en la práctica.	14. ¿Cómo se manifestó el debate o negociación de dichas semejanzas o diferencias entre los actores o grupos al momento de intentar reformar el Plan de Estudios de 1990 por el del 2009?
Poder / Foucault (p. 81-82)	Relaciones de poder: sirven para explicar las técnicas y formas de poder de los actores y grupos respecto a sus intereses, recursos y fines en la organización al tomar decisiones políticas en la institución.	
Control / González (p. 231)	Coaliciones con otros actores o grupos con los que coincidan sus intereses e ideologías, para llegar a acuerdos.	

	<p>Negociaciones con otros actores o grupos que tienen diferentes intereses, pero que pueden colaborar con ellos para llegar a acuerdos.</p> <p>Enfrentamientos con otros actores o grupos porque no hay acuerdos, consensos o voluntad política.</p>	
<p>Relaciones de poder / Crozier (p. 70-71)</p>	<p>Los saberes de los expertos: se basa en las habilidades o conocimientos irremplazables o la resolución de problemas. Por ello, su posición en la organización es indispensable para que funcione y el actor o los grupos puedan obtener beneficios o privilegios.</p>	<p>15. Si consideramos a los profesores como expertos de los saberes que se imparten en el Plan de Estudios 1990, ¿Cómo se hubiera afectado o beneficiado el currículo de la Licenciatura en Pedagogía, si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?</p>
<p>Intereses / Ball (p. 13)</p> <p>Intereses / Miranda (p. 102-103)</p> <p>Intereses / Olivier (p. 95)</p>	<p>Intereses personales: están en juego en la toma de decisiones de los actores y grupos porque se ven afectados o beneficiados, por ejemplo, su área de conocimiento.</p> <p>Patrimonialismos epistémicos: También son los conocimientos que crean, divulgan y enseñan los actores y grupos, ellos deciden que es válido, crear, divulgar y enseñar.</p> <p>Intereses personales: Esto significa que los actores y grupos controlan los saberes con base en sus intereses personales, ideológicos y morales.</p>	<p>16. ¿De qué manera se verían amenazados o beneficiados los espacios curriculares o áreas de conocimiento que imparten y producen algunos actores y grupos en la Licenciatura en Pedagogía si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?</p>

Intereses / Ball (p. 13)	Intereses creados: se relacionan con las condiciones de trabajo, son causa de disputa por una promoción o mejor posición en la organización	17. ¿Qué tipo de remuneración o promoción había para los actores y grupos si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Ideología / Ball (p. 35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.	18. De los grupos de actores que se movilizaron en el proceso, ¿con cuál simpatizó? ¿Por qué?
Intereses / Ball (p. 13)	Intereses ideológicos: Se relacionan problemas ideas o problemas sobre su práctica y de la organización que se exponen al debate y discusión. También se vinculan con posiciones políticas de los actores y grupos.	19. ¿Cuáles considera que fueron las consecuencias más significativas de las decisiones tomadas al no reformar el Plan de Estudios 1990 por el del 2009 tanto a nivel político, académico y organizacional?
		20. ¿Cómo se sintió cuando concluyó el proceso y no se reformó el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Ideología / Ball (p. 35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y	21. ¿Qué enseñanzas se pueden aprender de este suceso, en términos de cómo las ideologías y el poder influyen en la toma de

<p>los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.</p>	<p>decisiones políticas en el Área Académica 5 de la UPN?</p>
	<p>22. ¿Qué acciones o prácticas podrían contribuir de manera más adecuada ante la toma de decisiones, la política educativa y las reformas curriculares en el Área Académica 5 de la UPN?</p>
	<p>23. Por último, ¿hay algo más que quiera decir antes de terminar la entrevista?</p>

Nota. Elaboración propia basada en los conceptos y categorías de análisis del Marco teórico.

### **III.6 Procedimiento**

El procedimiento en el método de la Teoría Fundamentada Constructivista se caracteriza por su enfoque inductivo y el énfasis en el desarrollo de teoría sustantiva de los datos obtenidos. Mediante la Teoría Fundamentada Constructivista se comprendieron los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, esto requirió de una postura empática y apertura a sus diversas perspectivas. El procedimiento implicó diversas etapas, las cuales se explican a continuación:

#### ***III.6.1 Diseño sistemático***

La Teoría Fundamentada Constructivista es un método riguroso, flexible y cíclico. A diferencia de otros métodos, la Teoría Fundamentada Constructivista no sigue un proceso lineal. La recolección y el análisis de los datos comparan las categorías conceptuales, sus propiedades y el supuesto permanentemente. Como afirma De la Cuesta (2006), las fases son las siguientes:

1. La recolección y análisis de los datos son concurrentes
2. Los datos determinan los procesos y productos de la investigación
3. Los procesos analíticos causan el descubrimiento y desarrollo teórico

4. El muestreo teórico se realiza con base en lo que emerge de los datos, sirve para refinar, elaborar y complementar las categorías
5. El uso sistemático en el proceso es para alcanzar un nivel abstracto de análisis (p. 138)

### ***III.6.2 Muestreo teórico***

La elección de la muestra atiende más a factores relacionados con el interés de los sujetos o con elementos relacionados con el acceso al campo. El muestreo no se realiza con métodos estadísticos y no se debe hablar de porcentajes (Sanchez-Suricalday et al., 2022, p. 122). En el muestreo teórico se seleccionan informantes, sucesos, actividades, casos y escenarios relevantes para la investigación con una lógica cualitativa.

La elección de la muestra se orienta por la importancia de los sujetos y la posibilidad de acceso al campo de estudio. Por ejemplo, porque los sujetos poseen información clave sobre el objeto de estudio, son sujetos diversos respecto a su posición, experiencias y participación con el fenómeno. Si se necesita obtener más datos para su análisis, el investigador amplía la muestra según se requiera.

### ***III.6.3 Codificación abierta o inductiva***

La codificación abierta o inductiva es una fase del análisis en el método de Teoría Fundamentada Constructivista, en la cual, el investigador asigna códigos para identificar y generar las categorías iniciales mediante comparación constante. En este proceso se identifican patrones y temas recurrentes. Además se elimina la redundancia y se construye evidencia para generar las categorías. De acuerdo con Flick (2012), la codificación abierta responde a preguntas como:

- ¿Qué? ¿De qué se trata aquí? ¿Qué fenómeno se menciona?
- ¿Quién? ¿Qué personas, actores están implicados? ¿Qué roles desempeñan? ¿Cómo interactúan?
- ¿Cómo? ¿Qué aspectos del fenómeno se mencionan (o no se mencionan)?
- ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo? ¿Dónde? Tiempo, curso y situación.
- ¿Cuánto? ¿Con qué fuerza? Aspectos de intensidad.
- ¿Por qué? ¿Qué razones se dan o se pueden reconstruir?
- ¿Para qué? ¿Con qué intención, para qué propósito?

- ¿Por quién? Medios, tácticas y estrategias para alcanzar la meta (p. 196)

#### ***III.6.4 Codificación axial***

Durante esta fase el investigador selecciona el tema central, organiza y jerarquiza las categorías identificadas y relaciona la mayoría de las categorías con el fenómeno. Pone en evidencia las propiedades de una categoría y sus dimensiones, identifica las condiciones, acciones, interacciones y consecuencias asociadas al fenómeno y relaciona las categorías con subcategorías por medio de proposiciones.

Esto permite dar coherencia al proceso de análisis. Por ejemplo, uno de los temas centrales en la investigación fue analizar cómo se manifestó el poder entre los actores y grupos del Área 5 al intentar reformar el Plan 1990 de la Licenciatura en pedagogía en el año 2009. Para ello, SE identificaron los elementos, subcategorías y dimensiones que caracterizan al poder. En el análisis surgió el saber de los expertos, sus relaciones en la organización y el uso de las reglas como subcategorías que definen al poder (Imagen 5). Esta fase es sustancial para construir una serie de categorías y subcategorías que se relacionan de forma coherente para su comprensión y el desarrollo de una teoría sustantiva que puede ser validada.

#### ***III.6.5 Codificación selectiva***

Esta es una de las últimas fases en el procedimiento. El objetivo es integrar las categorías y subcategorías identificadas en las fases anteriores. Por medio de un esquema o mapa (Imagen 8) donde se aprecien las relaciones entre las categorías o temas centrales de forma jerárquica en tantos niveles como sea necesario (Sanchez-Suricalday et al., 2022, p. 128). Esto permite organizar el análisis para entender la interpretación.

Al jerarquizar estas relaciones categóricas, el investigador construye una narrativa teórica que describe el proceso y las dimensiones del objeto de estudio. Las fases de codificación axial y codificación selectiva constituyen la base para el desarrollo de la teoría fundamentada. La codificación axial organiza y estructura las categorías, mientras que la codificación selectiva afina y consolida las relaciones entre ellas. Juntas, estas fases garantizan que la teoría de alcance micro sea robusta, coherente y bien fundamentada en los datos obtenidos.

### **III.6.6 Saturación teórica**

La saturación teórica permite al investigador tener un grado de seguridad cuándo la recolección de datos ya no aporta nada nuevo sobre la teoría sustantiva a desarrollar. La saturación teórica indica que se ha alcanzado un nivel de comprensión suficiente sobre el objeto de estudio. Este proceso cíclico (Imagen 10) asegura que la teoría desarrollada se fundamenta en datos sólidos. Este proceso ayudó a evitar analizar datos redundantes e innecesarios de las entrevistas 12 y 13.

### **III.7 MAXQDA para sistematizar y categorizar los datos**

El uso del *software* MAXQDA posibilitó gestionar y estructurar extensos conjuntos de datos cualitativos (transcripciones de las entrevistas) lo que simplificó la localización y el acceso a información relevante para la investigación. Este programa facilitó la detección de tendencias, temáticas y conexiones entre los datos. Como afirma Gibbs (2012), MAXQDA es un *software* fácil de utilizar, su interfaz es intuitiva y accesible (p. 175). Algunos beneficios de utilizar MAXQDA son los siguientes:

- MAXQDA es reconocido por su facilidad de uso y versatilidad. Está diseñado para manejar diversos tipos de datos, como texto, audio y video, ofrece una amplia gama de herramientas para codificación, clasificación y visualización de patrones. Ya sea para análisis puro o métodos mixtos de investigación
- MAXQDA es un *software* integral para análisis de datos cualitativos, diseñado por investigadores para investigadores. Ofrece herramientas avanzadas para gestionar proyectos, analizar datos y colaborar en equipo. Su interfaz intuitiva, tutoriales y documentación completa lo hacen adecuado para usuarios de todos los niveles de experiencia
- MAXQDA agiliza y simplifica el análisis de datos cualitativos, ofreciendo diversos métodos de análisis, como teoría fundamentada, análisis de contenido, discusiones grupales y más. Su interfaz de 4 ventanas permite un acceso rápido a herramientas y funciones, haciendo que el proceso de análisis sea más rápido y fácil. Tanto los principiantes como los investigadores experimentados pueden beneficiarse de la interfaz fácil de usar, el Centro de ayuda y los tutoriales detallados que cubren técnicas complejas.

Estos recursos están diseñados para ayudar a los usuarios a aprovechar al máximo su análisis cualitativo de datos con MAXQDA (MAXQDA, 2024).

El proceso de categorización de los datos en MAXQDA requiere integrar el propósito general de la investigación y las preguntas de investigación en el apartado de análisis del *software*, pero es importante mencionar que MAXQDA no hace la interpretación, solo categoriza los datos.

## Capítulo IV. La Universidad Pedagógica Nacional

### IV.1 Origen e incertidumbre: los años 80

La UPN es una IES pública con un papel fundamental en la formación de profesionales de la educación. Su historia, marcada por transformaciones y adecuaciones a los contextos sociopolíticos del país, ofrece valiosas lecciones para comprender las políticas educativas y su impacto en la formación docente. Este capítulo se basa en una revisión documental del análisis histórico y socio-político. Para ello, se consultaron fuentes primarias como leyes, decretos y documentos institucionales.

Durante el siglo XX<sup>31</sup>, el Estado mexicano creó diversas instituciones<sup>32</sup> educativas, entre las que destacan la UNAM (1910), el Instituto Politécnico Nacional (1936), la SEP (1921), la Escuela Normal Superior (1942), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la ANUIES (1950), el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) (1970), la Universidad Autónoma Metropolitana (1974), la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1976), entre otras. Esto causó que en los años 70<sup>33</sup> la educación normal creciera 113% y la educación superior 106% (Rodríguez-Gómez, 1998). De ahí que el gobierno consideró ordenar la educación superior a nivel nacional.

En el Plan Nacional de Educación<sup>34</sup> formulado por el Secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo, se menciona que el problema de la formación docente era el crecimiento desorganizado de las escuelas normales. Para resolverlo, se propuso mejorar la calidad educativa mediante la

---

<sup>31</sup> A mediados de esa época, México experimentó estabilidad económica y política, primero, por un crecimiento industrial, inversión y crecimiento manufacturero. Además, el PRI se afianzó para controlar el sistema político, teniendo mayoría en la Cámara de diputados, el monopolio en el Senado, la mayoría de las gubernaturas, congresos locales. Aunque se realizaron algunas elecciones y se pluralizaron los diputados en el congreso para legislar, el PRI se mantuvo como el partido hegemónico (Cosío et al., 2002, p. 172).

<sup>32</sup> También se crearon instituciones sociales, democráticas y culturales para fortalecer al Estado de bienestar, por ejemplo, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Comisión Federal Electoral (CFE) el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

<sup>33</sup> Algunos sucesos como la crisis petrolera internacional de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) en 1973, el gasto público excesivo del gobierno de Echeverría y otros factores, provocaron una crisis económica, endeudamiento internacional, inflación y austeridad, por ejemplo, el peso se devaluó en 1976, de \$12.50 por dólar a \$20, el gobierno de Echeverría recurrió al Fondo Monetario Internacional (FMI) para solicitar un préstamo, a cambio, el FMI exigió que se recortara el presupuesto al gasto público (Escalante et al., 2016, pp. 288-289).

<sup>34</sup> El Plan Nacional de Educación del gobierno de López Portillo (1976-1982), abordaba una problemática relacionada con la formación del magisterio, debido al crecimiento irregular de las Escuelas Normales. Para resolver esta situación se propuso actualizar y otorgar a la formación docente un carácter universitario. Dicha creación institucional (UPN), fue la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de superación, acorde con las necesidades del SEN (Negrete, 2006, p. 140).

formación profesional de los docentes a nivel preescolar, primaria, secundaria y normal (Moreno 2021, p. 6).

En ese contexto y por decreto presidencial, el 29 de agosto de 1978 se creó la UPN<sup>35</sup>, como institución pública de educación superior y como organismo desconcentrado de la SEP. Con el objetivo de desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

La UPN nace con cinco Áreas Académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Académico. Los aspirantes a ingresar a la nueva casa de estudios podrían ser normalistas y/o bachilleres. Las decisiones fundamentales recaían en el rector, y a través de éste, en última instancia en la SEP (Moreno, 2021, p. 9).

Ese mismo año se promulgó la Ley de Coordinación de la Educación Superior (LCES)<sup>36</sup>, dicha Ley tuvo como objetivo sentar las bases para distribuir las responsabilidades educativas de nivel superior entre el gobierno federal, los estados y los municipios, así como prever las contribuciones económicas correspondientes, para apoyar el desarrollo y coordinación de la educación superior (Mendoza, 2004).

Desde que la UPN inició labores el 29 de marzo de 1979, ha sido una institución con una trayectoria marcada por la transformación y la adaptación a los contextos sociopolíticos del país. Es fundamental comprender la historia de la UPN para entender las dinámicas de poder e ideología que han moldeado su identidad y su desarrollo institucional.

---

<sup>35</sup> Dicen los que saben, que en una gira política de López Portillo, en algún estado de la república, alguien levanta la mano y dice: señor presidente ¿Y la Universidad de los Maestros? —Claro, pues era la onda del petróleo. Entonces como que dice, —a ver, tome nota, va la universidad de los maestros. Y Solana, pues está en las fotos, ¿no? Les toca colocar la primera piedra y todo ese desmadre, pero ¿hubo un diagnóstico?, ¿un estudio de si éramos necesarios? o ¿hasta dónde éramos necesarios? ¿Les preguntaron a las normales qué onda? Y yo creo que desde el origen ya está grueso el rollo, ¿no? De que no iba por ahí la onda. Sin embargo, nos crearon y así como que, pues, a ver, ¿qué onda, no? (Entrevista 11, 2024).

<sup>36</sup> Hay dos Artículos de la LCES que ayudan a explicar la toma de decisiones del estado ante los planes y programas de las IES. Primero, el Artículo 5 establece que la expansión de las IES se hará con base en los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura. Y segundo, el Artículo 6 asienta que la Federación en conjunto con la SEP y los Estados asegurarán la expansión y desarrollo de la educación normal para que responda a los objetivos de la política educativa nacional, estatal y regional. Para lograrlo, los planes y programas de estudios de las escuelas normales y las universidades pedagógicas deberán ser similares a los de la institución nacional correspondiente (DOF, 1978).

La UPN surge en un contexto de grandes cambios sociales y políticos en México. Sus fundadores, inspirados por pedagogías críticas y liberadoras, buscaban crear una institución que formara profesionales de la educación capaces de atender las necesidades de las poblaciones marginadas. Sin embargo, Campiña (2021) expresa, que el poder que ejercía el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)<sup>37</sup> fue capaz de alterar el proyecto inicial de la institución. Uno de los factores que influyeron en esto, fue el otorgar candidaturas a miembros del sindicato. Es así que en 1979, el SNTE recibió la gubernatura de San Luis Potosí y 12 diputaciones (p. 42).

En la creación de la UPN se diseñaron cinco licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica Plan 79. Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Indígena (1982) y Educación de Adultos (1982)<sup>38</sup>. En esta década de los 80, la UPN se caracterizó por su fuerte compromiso con la transformación social, enfocándose en la formación de docentes críticos y reflexivos, capaces de promover cambios sociales por medio de la educación.

Para 1982, el presidente De la Madrid nombró a Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación. Su intención era revolucionar la educación para elevar la calidad y modernizar la estructura administrativa. A pesar de esto, Reyes Heróles dudaba de la continuidad del proyecto de la UPN y dejó a la deriva a la institución, por ejemplo, en 1985 la UPN operaba con la mitad de su presupuesto original (Campiña, 2021, p. 104).

El 22 de marzo de 1984, el presidente De la Madrid decidió que la educación normal tendría el nivel académico de licenciatura. Por ello, estableció el bachillerato como requisito de ingreso (DOF, 1984). Debido a esto, la UPN actualizó la Licenciatura en Educación Básica con el Plan 84. Para 1985 se creó la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria (Campiña, 2021, p. 106).

---

<sup>37</sup> El grupo líder del SNTE en ese tiempo, llamado Vanguardia Revolucionaria del Magisterio, encabezado por Carlos Jonguitud Barrios, consideró que el surgimiento de la UPN era una oportunidad para ejercer control político.

<sup>38</sup> Inicialmente se incorporó al 11% del profesorado en servicio, y entre 1979 y 1982, la inscripción de alumnos en las licenciaturas y maestrías aumentó significativamente. La UPN profesionalizaba en ese momento al 18% del magisterio (Moreno, 2007, p. 40).

En 1984 se realizó una reunión en la Ex Hacienda de la Trinidad, Tlaxcala, para reestructurar la UPN y definir un proyecto académico. De esta reunión surgió un documento que resumía los propósitos de la universidad, que incluían compartir con otras instituciones similares la tarea de formar y mejorar la práctica docente y la educación en general. También, se estableció que la UPN tenía la responsabilidad de formar profesores para el subsistema de normales básicas y de proporcionar la superación profesional a los maestros en servicio (Moreno, 2021, p. 13). Algunos puntos destacados del documento, son:

- Vinculación de funciones académicas. Se identificaron las tres funciones principales de las universidades: docencia, difusión e investigación, adaptadas en el caso de la UPN para maestros y ciencias de la educación en sus aspectos teóricos y prácticos
- Lineamientos para la conformación curricular. Se sugirió que los programas curriculares incluyeran dos líneas principales: disciplinas que analizan el fenómeno educativo y campos problemáticos de la educación, como la educación de adultos, indígenas, comunicación, entre otros. Los programas proponían dos núcleos de formación: uno básico, que proporcionaría una formación disciplinaria fundamental. Y otro de especialización, que incluyera contenidos de diversas disciplinas para promover la integración entre docencia, investigación y servicio social
- Alternativas de administración curricular. Debido a la diversidad de los maestros-alumnos de la UPN, se enfatizó en la flexibilidad del currículo, permitiendo la movilidad entre diferentes modalidades de enseñanza, como el sistema escolarizado, semiescolarizado, auto instrucción o grupos de aprendizaje (Moreno, 2007, p. 85).

Estos puntos contextualizan el momento que vivían los maestros-estudiantes, para formarlos en lo teórico, metodológico y práctico. Lo consideramos como una atención a las necesidades y características de los maestros-estudiantes. Para finalizar, el origen y propósitos de la UPN estuvieron enmarcados por desafíos e incertidumbres, como crisis económicas, relaciones de poder entre el gobierno y el SNTE y adecuaciones de las políticas educativas. Estos desafíos no terminarían ahí, porque los cambios económicos, sociales y culturales de finales de los 80s<sup>39</sup>,

---

<sup>39</sup> En esta década, el sistema económico en México cambió, se abandonó el Estado de bienestar y se adoptaron políticas neoliberales, incluyendo la liberalización economía, reducción del gasto público y prioridad en las empresas privadas, entre otras. Dicha apertura económica incluyó la incorporación de México en 1986 al Acuerdo General sobre

traerían consigo un giro en la forma de relacionarnos en México y en el mundo durante la siguiente década. La UPN tendría el reto de mantener sus principios y valores, en un contexto cada vez más influenciado por las políticas neoliberales. Los retos y adecuaciones académicas serían esenciales para consolidarse como una institución de prestigio en el ámbito educativo.

#### **IV.2 Retos y adecuaciones: los años 90**

La década de los años 90 marcó un período de profundos cambios para la UPN, caracterizado por retos y adecuaciones a las nuevas políticas educativas del gobierno federal y a las transformaciones sociales y económicas del país. En este apartado, se analizan los principales retos políticos que enfrentó la institución durante este período, así como las iniciativas y reformas implementadas para adaptarse al contexto cambiante.

A lo largo de su historia, la UPN ha enfrentado diversos desafíos y ha experimentado cambios en su estructura, planes de estudio y enfoques pedagógicos. Estos cambios han sido reflejo de las transformaciones políticas, económicas y sociales del país, así como de las nuevas demandas del sistema educativo. En la década de 1990, la UPN se vio en la necesidad de adecuarse a las reformas educativas<sup>40</sup> impulsadas por el gobierno federal. Los objetivos y metas de la institución se orientaron hacia la profesionalización de los docentes y la actualización de los planes de estudio, incorporando nuevos enfoques pedagógicos y contenidos curriculares.

El programa neoliberal se impuso en la periferia, en general, gracias al poder de persuasión del Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional. Un poder de persuasión que no era cuestión de retórica, supongo que se entiende. La crisis de los primeros 80, producto de la recesión de la década anterior, el endeudamiento, la subida de tipos de interés, alcanzó a casi todo el Tercer Mundo. Las dos instituciones ofrecieron créditos, programas de ayuda, pero siempre condicionados a la firma de un compromiso, una carta de intención, para adoptar un conjunto de medidas económicas, lo que se llamó un Plan de Ajuste Estructural (Escalante, 2015, p. 131).

---

Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) para reducir los aranceles y controlar las importaciones, posiblemente se tomó esta decisión para renegociar la deuda externa (Twomey, 1996, pp. 60-61).

<sup>40</sup> Las reformas educativas suponen un cambio positivo, por ejemplo, cambio, mejora, modernización innovación total o parcial de las políticas educativas incluyendo diversos niveles del sistema educativo, (administración, financiación, currículo, métodos de enseñanza, evaluación) (Méndez, 2020, pp. 48-49). Son una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales (Pedro y Puig, 1998).

En este contexto, las políticas públicas educativas se pusieron en práctica mediante la Modernización Educativa en el gobierno de Salinas (1988-1994) y en el Plan de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000. El acuerdo más destacado fue el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB)<sup>41</sup> en mayo de 1992, por el cual la federación transfirió a los estados el manejo de 22 millones de bienes muebles, 515,000 plazas y sus relaciones laborales, en las 64 unidades de la UPN del país (Moreno, 2021, p. 15).

La UPN se conservó como un organismo desconcentrado de la SEP. para alinear a la UPN a los requerimientos del ANMEB, el 8 de julio de 1992 se nombró a Olac Fuentes Molinar<sup>42</sup> como nuevo rector, quien propuso una renovación del proyecto académico de la universidad para asegurar una transición ordenada al federalismo y mejorar las funciones sustantivas de la universidad. Sin embargo, hubo varios problemas internos, como el estancamiento en la matrícula desde 1986 hasta 1991 y una reducción significativa en la demanda de ingreso de profesores normalistas en la Unidad Ajusco.

Fuentes escribió el ensayo *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*, donde expone una crítica a los vicios y estructuras que aquejaban a la institución. Promovió una profunda transformación, mediante el cambio de rutinas y costumbres arraigadas, incluso si ello implicaba afectar intereses creados. Su objetivo final fue lograr una nueva organización nacional para la UPN, más eficaz y acorde a las necesidades del sistema educativo. Esto se derivó del estancamiento de la matrícula, la deserción y la falta de titulación (Moreno, 2007, pp. 110-11). Otros puntos a destacar son los siguientes:

---

<sup>41</sup> Aurora Loyo concluye que el ANMEB formaba parte de un impulso reformista mucho más amplio y fue firmado después de una intensa negociación entre la SEP, el SNTE y los gobiernos de los estados; además, significó el fortalecimiento de la iniciativa educativa del Estado, la reorganización del sistema y el impulso de una serie de reformas educativas. Por el contrario, también se considera “un arreglo transitorio” entre el gobierno federal y el sindicato, en el que el Estado “acusó una gran debilidad” y del que el resto de los actores fueron excluidos (Arnaut y Giorguli, 2010, p. 17). Con el ANMEB se definieron cimientos distintos para las políticas educativas en México, toda vez que en el escenario descentralizador de carácter esencialmente administrativo, se readecuaron los esquemas básicos de intervención del Estado mexicano en un intento por conjugar innovación educativa con gobernabilidad para enfrentar los enormes retos de calidad y equidad educativa en el país (p. 40).

<sup>42</sup> Olac Fuentes Molinar, fue investigador del sistema educativo en México. Comprometido con la educación y de ideas progresistas, dejó una profunda huella en el ámbito educativo. Originario de Chihuahua, estudió filosofía y trabajó en varias universidades mexicanas. Integrante del DIE del Cinvestav y militante de los Partidos Comunista y Socialista Unificado, fue rector de la UPN y Subsecretario de Educación Básica de la SEP, donde fue un artífice de la descentralización educativa.

- Un enfoque demasiado “teoricista” en planes y programas e insuficiente atención a problemas concretos de la educación
- La falta de relevancia de la actividad de investigación y la ausencia de política, normatividad y criterios para la investigación
- La ineficiencia en la actividad editorial, ya que el 80% de las publicaciones se mantenía como material almacenado (p. 11)

En 1993, Fuentes dejó la rectoría y se designó a Magdalena Gómez Rivera<sup>43</sup> como rectora, convirtiéndose en la primera mujer en ocupar el cargo. La rectora convoca a diseñar un nuevo proyecto académico, que a su vez se aprueba por el Consejo Académico. Este proyecto tuvo sus antecedentes en el proceso de evaluación institucional inspirado por el exrector José Ángel Pescador Osuna<sup>44</sup> en 1989. Un dato interesante es que el Proyecto Académico afirma que se atendía a 70,926 maestros en servicio, la cifra más alta en la historia de la Universidad (Campiña, 2021, p. 142).

Este proyecto incluyó la reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio y la formulación de una nueva Licenciatura en Educación (1994), aprobada en la reunión del Consejo Técnico de octubre de 1996. El proyecto académico de 1993 también impulsó la creación de extensiones o subsedes donde los asesores acudían a las escuelas para apoyar a los profesores, evitando su desplazamiento. Sin embargo, la gestión de la rectora Magdalena Gómez Rivera se caracterizó por enfrentar resistencias internas, especialmente en lo referente a la implementación de los cambios propuestos.

En el contexto de la política educativa nacional, el 11 de mayo se designó a José Ángel Pescador como Secretario de Educación debido a que Ernesto Zedillo había sido seleccionado como candidato a la Presidencia por el PRI tras el asesinato de Luis Donaldo Colosio. Sin embargo, la gestión de Pescador al frente de la SEP no duró más de seis meses (Campiña, 2021, p. 148). Zedillo,

---

<sup>43</sup> Abogada experta en derecho indígena, miembro de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y de la Junta Directiva del Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA). Fue profesora fundadora de la UPN donde también ocupó los cargos de Secretaria Académica y Rectora.

<sup>44</sup> José Ángel Pescador Osuna es un político mexicano afiliado al PRI, fue Secretario de Educación Pública bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Con formación en educación y economía, Pescador egresó de la Escuela Normal de Mazatlán y el Instituto Tecnológico Autónomo de México, además de tener Maestrías en Educación y Economía por la Universidad de Stanford. A lo largo de su carrera, ha ocupado diversos cargos en el sector educativo gubernamental, incluyendo director general de Investigación Educativa, director general de Educación para Adultos, rector de la UPN y vicerrector de la Universidad Iberoamericana.

quien resultó electo presidente, nombró a Miguel Limón Rojas<sup>45</sup> como Secretario de Educación. Eduardo Maliachi y Velasco<sup>46</sup> regresó como rector a la UPN entre 1993-1996. Este último anunció que la UPN debía retomar el objetivo de su origen,

la Universidad nace por y para los maestros, y eso no debe olvidarse. Hace distinción entre profesionales de la educación y maestros. Destaca que reconoce la consolidación de la upn y considera irreversible la atención de bachilleres, aunque afirma que tenemos que fortalecer las acciones dirigidas a formar mejores profesores, buenos profesores que tengan el oficio y la práctica frente a los niños conduciendo su aprendizaje. El funcionario considera que la investigación debería enfocarse a entender la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje (Campiña, 2021, pp. 156-157).

Para ello, se creó la Comisión de la Transición, una comisión académica encargada de diseñar e implementar la nueva estructura y funcionamiento de la institución, dedicando varias horas a sesiones, convocatorias frecuentes y reuniones por campos disciplinares. También se encargaron de la publicación de formatos, propuestas y otros materiales informativos. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la comunidad académica no fue homogénea ante el proceso de transición (Moreno, 2007, pp. 115-116).

Parece que algunas reacciones ante este proyecto fueron el desinterés, el escepticismo, la falta de información, aunque algunos docentes se mostraron entusiasmados, A pesar de las diferentes perspectivas, el proceso de transición avanzó en la definición de la estructura orgánica de la UPN. En 1994 y 1995 se presentaron y analizaron diversas propuestas, y el 20 de enero de 1995 el Consejo Académico aprobó el esquema general de acciones y estrategias propuesto por la

---

<sup>45</sup> Es licenciado en derecho por la UNAM y realizó estudios de doctorado en la Universidad de Aix-Marseille. Comenzó su carrera profesional como académico en la UNAM y ha ocupado varios cargos en el sector educativo, incluyendo asesor del Secretario de Educación Pública (Fernando Solana), en 1978; Secretario Académico de la UPN entre 1978 y 1981; director general de Profesiones; y subsecretario de Planeación Educativa entre 1982 y 1983. En 1994, fue procurador del Medio Ambiente en la Secretaría de Desarrollo Social. Antes de ser nombrado Secretario de Educación Pública por el presidente Ernesto Zedillo, tuvo un breve paso como titular de la Secretaría de la Reforma Agraria.

<sup>46</sup> Eduardo Maliachi y Velasco, educador nacido en Veracruz en 1940, se formó como profesor en la Escuela Nacional de Maestros en 1960, se especializó en Pedagogía en la Normal Superior en 1966 y obtuvo una Licenciatura en Economía por la UNAM. Miembro del PRI, ha ocupado varios cargos importantes, incluyendo director general del Instituto Nacional de Investigación Educativa en 1976, director general de Educación Normal entre 1979 y 1980, y coordinador de la Dirección General de Análisis para la Evaluación en la Secretaría de Programación y Presupuesto en 1977. Además, fue secretario administrativo y rector de la UPN en 1986 y es miembro de la Academia Mexicana de la Educación.

Comisión de Transición. Del 13 al 17 de noviembre de 1995 se realizó el Taller de Modelos de Planeación, un evento crucial para poner en operación el Proyecto Académico y la estructura orgánica de la UPN. En este taller, diversos grupos académicos presentaron propuestas que fueron actualizadas y revisadas para identificar puntos de coincidencia y avanzar en el proceso de transición (Campiña, 2021, p. 154).

El 23 de junio de 1996, Jesús Liceaga Ángeles fue designado como rector de la UPN. Su gestión se centró en ordenar la universidad, sin embargo, esto provocó un paro indefinido en 1997. La comunidad universitaria resistió las medidas impuestas, obteniendo cierta participación en las definiciones institucionales, aunque sin revertir totalmente las políticas implementadas (Moreno, 2021, p. 17).

Carlos Maya considera que este rector interrumpe el desarrollo de los acuerdos que se habían estado realizando para reestructurar la Universidad y que esta situación volvió a poner en evidencia la dependencia de la upn de las autoridades centrales y la falta que hacía un estatuto orgánico que preservara el desarrollo interno de la institución y la continuidad de un proyecto académico (Campiña, 2021. p. 157).

En junio de 1999, Sylvia Ortega Salazar asumió la rectoría de la UPN, comprometiéndose a realizar una profunda reforma funcional y administrativa con la participación ordenada de la comunidad. Su gestión se orientó hacia la transformación de la UPN en una red universitaria y la implementación de un proyecto académico que buscaba articular investigación, docencia y difusión al campo de la educación (Moreno, 2021, p. 17).

La llegada de Sylvia Ortega significó una nueva etapa en la UPN. Sin embargo, su gestión también enfrentó resistencias internas, especialmente en lo referente a las reglas de investigación. A pesar de ello, se avanzó en la reestructuración de la universidad, estableciendo principios generales que debían orientar su funcionamiento y buscando elevar la calidad del trabajo académico para responder a los compromisos con la educación pública y la sociedad en general (Campiña, 2021, p. 20).

La década de 1990 fue un periodo de retos y adecuaciones para la UPN. La universidad se adecuó a las reformas educativas impulsadas por el gobierno federal y enfrentó retos internos relacionados con la gestión, la matrícula y la calidad académica. Los diversos proyectos académicos y las

gestiones de los rectores de la década reflejan los esfuerzos por modernizar y reestructurar la universidad, aunque no siempre con el éxito deseado. En ese sentido, consideramos que algunos retos pendientes, son la falta de una ley orgánica que garantice la autonomía de la institución. Las tensiones internas y las resistencias al cambio son vigentes. Aún hay la necesidad de fortalecer la investigación y la calidad del trabajo académico.

El análisis de la UPN en los años 90 refleja la complejidad de los procesos de cambio organizacional y la necesidad de una planificación apropiada para lograr los objetivos propuestos por la institución, además de adecuarse a las demandas de la coyuntura política, económica y social. Por ello, se requiere de una cultura participativa de todos sus actores para enfrentar y superar las resistencias al cambio organizacional, así como la necesidad de mantener un equilibrio entre las políticas educativas nacionales y las necesidades de la universidad.

### **IV.3 Entre tradición y reorganización: inicios del siglo XXI**

A inicios del siglo XXI<sup>47</sup>, la UPN se vio inmersa en este contexto de cambios y adecuaciones. Este apartado explora cómo la UPN navegó entre la tradición y la reorganización durante este periodo (2000-2009), ante las nuevas políticas educativas que representan una determinada configuración de valores cuya autoridad se establece en la intersección de procesos globales, nacionales y locales (Rizvi y Lingard, 2013, p. 26). La globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación exigieron una actualización constante de los planes de estudio y las metodologías de enseñanza. La institución se vio inmersa en un proceso de reorganización y renovación, con el fin de mantener su compromiso con la formación de docentes críticos y transformadores, al mismo tiempo que se adecuó a la coyuntura política.

El ascenso de Vicente Fox a la presidencia trajo consigo una serie de nuevas reformas en el ámbito educativo. Fox nombró a Reyes Tamez Guerra como Secretario de Educación Pública, quien se comprometió a mantener los principios de educación pública, laica y gratuita. Su plan de acción, delineado en el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006, abarcaba catorce objetivos

---

<sup>47</sup> En este contexto la “alternancia” del PAN, representada por Fox, ganó las elecciones para ejercer en el poder ejecutivo. A pesar de que el PRI perdió la representación del poder ejecutivo, el PRI mantuvo su hegemonía en otros niveles del sistema político nacional, en ese momento ocupaba “17 de las 32 gobernaturas estatales, 1154 presidencias municipales de un total de 2429 (47.5%), y en las elecciones legislativas que tuvieron lugar en julio de 2003, obtuvo la mayoría relativa con 222 diputados de un total de 500 (44.4%)” (Zapata, 2016, p. 387).

clave, centrados en garantizar el acceso universal a una educación de calidad, mejorar la profesionalización del personal docente y promover la descentralización educativa.

Fox le dio continuidad a las políticas económicas de apertura iniciadas en los sexenios anteriores, promovió la inversión extranjera en el sector manufacturero y en el sector energético para desarrollar una economía competitiva a nivel internacional. El reto de la educación fue la calidad y equidad, para lo cual, Fox conformó un grupo de investigadores para desarrollar el Programa Nacional de Educación cuyos objetivos se relacionan con los organismos supranacionales (Rivera y González, 2022, p. 63).

Estos esfuerzos formaban parte de un intento más amplio de alinear la educación con las demandas de una "sociedad del conocimiento" y una "economía del conocimiento". Este enfoque subrayaba la importancia de competencias específicas en diferentes niveles educativos y promovía la vinculación de las universidades con el sector productivo, especialmente las micro, pequeñas y medianas empresas. La UPN, bajo la administración de Marcela Santillán Nieto<sup>48</sup> como rectora, enfrentó desafíos significativos. El Pronae<sup>49</sup> presentado por la SEP en 2001, no mencionó a la UPN.

Para fortalecer a las instituciones públicas de educación superior, el Pronae (2001) planteó diversas líneas de acción, por ejemplo, mejorar la calidad de los programas educativos con indicadores y metas para cada programa educativo y evaluar sus resultados (p. 204). Atender las recomendaciones de los CIEES para mejorar la calidad de los programas educativos. Utilizar las tecnologías de la información al impartir los programas educativos (p. 205).

Durante el sexenio de Vicente Fox y el de Felipe Calderón, la UPN inició una reestructuración académica significativa en 2004. Las formas organizativas tradicionales de docencia e investigación se transformaron en cinco nuevas Áreas Académicas con "Cuerpos Académicos". Esta reorganización buscó fortalecer la estructura institucional y mejorar la calidad educativa a

---

<sup>48</sup> Graduada en Matemáticas por la UNAM, con estudios de posgrado en Rutgers y en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Ha investigado para varias instituciones desde 1989 y participado en proyectos de tecnología educativa desde 1997. Fue profesora en la UNAM y la UPN, donde también ocupó cargos administrativos. En el año 2001 fue rectora de la UPN, ha publicado libros y artículos sobre tecnología en educación.

<sup>49</sup> En el Pronae (2001) se consideró a la educación superior como un medio para que creciera el capital humano para aumentar la competitividad, la economía y el producto nacional (p. 183). Un objetivo programa fue impulsar la calidad de la educación superior para el desarrollo social y económico del país. Para ello, se requirió mejorar la calidad de los programas educativos y actualizar los contenidos mediante la reforma de planes y programas de estudio.

través de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)<sup>50</sup>. Esta nueva estructura permitió una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la respuesta a las demandas educativas contemporáneas.

En mayo de 2006, la rectoría de la UPN intentó concretar un cambio jurídico institucional hacia un modelo de institución descentralizada con autonomía de gestión. Este movimiento fue impulsado por cambios en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y la Ley del Servicio Profesional de Carrera, aunque la transición hacia una estructura más autónoma se vio obstaculizada por diversos condicionamientos legales y administrativos (Campiña, 2021, pp. 192-193).

En septiembre se recibe el resultado de la evaluación de los CIEES para seis programas educativos. Obtienen el reconocimiento de nivel 1, o de buena calidad, las licenciaturas en Pedagogía, Psicología de la Educación, Administración Educativa, Enseñanza del Francés y el Doctorado en Educación. La Licenciatura en Sociología de la Educación recibe el nivel 2, es decir, presentaba deficiencias en su buena operación (Campiña, 2021, p. 193).

Ese mismo año se realizaron las elecciones para elegir representantes, la elección por el poder ejecutivo fue reñida, se dice que Calderón (PAN) “ganó” por 0.56% ante López [Partido Revolucionario Democrático, (PRD)], el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) validó la elección. Para el año 2008, el gobierno federal representado por Calderón, la SEP representada por Vázquez Mota y el SNTE representado por Gordillo; firmaron un pacto conocido como Alianza por la Calidad de la Educación (ACE),

el pacto político con el Snte se expresó de manera formal en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que signó el compromiso entre el gobierno panista y la organización gremial para dar forma y contenido a la política educativa que regiría los destinos de la educación básica. Esta alianza fue un acuerdo político cupular que no sólo marginó las diferentes fuerzas sociales y educativas presentes en el sector, sino que subordinó a los gobernadores y a las secretarías de educación de los estados a los acuerdos entre el Presidente de la República y la lideresa del SNTE (Miranda et al., 2022, p. 86).

---

<sup>50</sup> El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es un programa donde las IES compiten por recursos económicos, bajo un patrón de planeación y evaluación que induce el cambio institucional y a una educación superior de calidad.

Felipe Calderón nombró a Josefina Vázquez Mota como Secretaria de Educación Pública y Sylvia Ortega Salazar regresó a la rectoría de la UPN. Ortega se centró en integrar una red federalizada especializada con interacciones más horizontales, promoviendo una organización por capítulos regionales y tratando de descentralizar la gestión de la universidad.

El día 23 de enero de 2007, Sylvia Ortega Salazar regresa a la Rectoría. Acude a darle posesión del cargo el Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, quien reconoce los logros de la gestión saliente que se materializan en una mejora visible de todos los indicadores de calidad y el ordenamiento de procesos administrativos y de gestión (UPN, 2007).

La rectoría de Ortega trabajó en acuerdo con otras instituciones educativas, como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y el Subsecretario de Educación Superior <sup>51</sup>, Rodolfo Tuirán<sup>52</sup>, para redactar un documento base que permitiera la descentralización de las unidades de la UPN. A pesar de estos esfuerzos, la comunidad universitaria expresó su preferencia por obtener la autonomía completa, lo que detuvo las gestiones hacia la descentralización.

En agosto de 2009, se lanzó la revista electrónica [educ@upn.mx](mailto:educ@upn.mx), que rápidamente se convirtió en un importante foro para la comunidad de la UPN, permitiendo difundir las ideas de sus académicos. En el primer número, en conmemoración del XXXI aniversario, la rectora Sylvia Ortega publicó un artículo titulado "*Los siguientes 30 años: El proyecto académico de la UPN*". En este, reconoció que las circunstancias del sector educativo nacional habían afectado a la universidad, generando inestabilidad y desacuerdos tanto internos como con las autoridades educativas (Campiña, 2021, p. 202).

---

<sup>51</sup> La Subsecretaría de Educación Superior en México desempeña un papel esencial al coordinar y supervisar políticas y programas relacionados con la educación superior en el país. Fue creada en el año 2005 con base en el Artículo 37 de la Ley General de Educación. La SES es el área de la SEP encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, y que contribuya a la edificación de una sociedad más justa (Gobierno de México, 2023).

<sup>52</sup> Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. En el gobierno de Felipe Calderón, fue nombrado Subsecretario de Educación Superior. Durante su gestión, Tuirán promovió diversas iniciativas y políticas para ampliar las oportunidades educativas, incrementando la matrícula en la educación superior y mejorando su financiamiento. Además, trabajó para aumentar las oportunidades para los jóvenes en situación de desventaja mediante programas de becas, promover la profesionalización del personal académico y mejorar la calidad de los programas en instituciones particulares.

La rectora Ortega promovió la revisión constante y abierta de las actividades universitarias para buscar consensos, además de fomentar una cultura de evaluación y rendición de cuentas para mejorar la relevancia de las acciones de la UPN. Expresó su deseo de refundar la universidad, reformando radicalmente los programas de formación de profesionales de la educación no docentes y actualizando sus perfiles para asegurar su competitividad frente a las necesidades de la sociedad contemporánea (lo cual se explicó en el planteamiento del problema). También subrayó la importancia de revitalizar la oferta educativa y experimentar con nuevos modelos pedagógicos (Campaña, 2021, p. 202).

El análisis de este periodo es crucial para comprender el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009. En dicho periodo la UPN no solo ha presenciado cambios políticos y educativos, sino que también ha jugado un papel activo en la configuración de las políticas educativas nacionales, especialmente en lo que respecta a la formación de profesionales de la educación y la adecuación a las exigencias globales.

En ese proceso, México vivió cambios políticos significativos que impactaron directamente en las políticas educativas. La alternancia en el poder, primero con Fox y luego con Calderón, trajo consigo nuevas perspectivas y enfoques en la gestión educativa. La política educativa durante estos años se caracterizó por un énfasis en la modernización y la vinculación con el sector productivo, adaptándose a los desafíos de la globalización y la economía del conocimiento.

En dicha coyuntura política, la UPN buscó redefinir su papel dentro del sistema educativo mexicano, alejándose de ser vista únicamente como la universidad de los maestros y ampliando su alcance hacia otros sectores educativos y sociales. Esta transición no estuvo exenta de tensiones y desafíos, también ofreció oportunidades para la innovación y el fortalecimiento institucional.

El inicio del siglo XXI fue un periodo de transición y reorganización para la UPN, enmarcado por un contexto político y educativo en constante cambio. Las administraciones de Vicente Fox y Felipe Calderón implementaron políticas que buscaron modernizar y descentralizar la educación, afectando directamente a la UPN y su estructura organizativa. A pesar de las resistencias y desafíos, la universidad logró adaptarse y buscar nuevas formas de fortalecer su misión educativa. Estos periodos de transformación sentaron las bases para futuras reestructuraciones que continuarían formando el papel de la UPN en el SEN.

## Capítulo V. Hallazgos

### **V.1 Entre el cambio curricular y la resistencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN**

El intento de reforma al Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN se presenta en esta tesis como un estudio de caso significativo para analizar los procesos de cambio curricular en la educación superior. En este capítulo se muestran los hallazgos relevantes de dicho intento, ofreciendo una visión detallada de la resistencia, conflictos y movilizaciones que marcaron este proceso.

Durante la investigación, se identificaron y analizaron los intereses tanto del Estado como de las autoridades y los docentes a favor y en contra de la reforma. Esto permitió una comprensión profunda de cómo las relaciones de poder y las ideologías influyen en la formulación e implementación de políticas educativas en la UPN. También, se evidencia la resistencia al cambio arraigada en la inercia académica y en las percepciones de amenaza hacia las prácticas instituidas del Área 5, esto contribuyó a entender los obstáculos epistemológicos que impiden una reforma al Plan 1990. El capítulo concluye con una explicación de las consecuencias académicas y organizativas que surgieron al no concretarse la reforma, como la consolidación del Plan 1990 y la pérdida de oportunidades para la innovación pedagógica.

#### ***V.1.1 Causas que motivaron el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

En esta investigación se hallaron diversas causas macropolíticas que motivaron el intento de reforma al Plan 1990. Primero, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 estableció como estrategia, lograr una educación de calidad y promover el crecimiento económico (PND, 2007, p. 7). Enseguida se explican algunos de sus apartados dedicados a mejorar la educación por medio de la actualización de planes de estudios.

En el PND (2007) se afirmó que uno de los retos del SEN era la falta de oportunidades para acceder a una educación de calidad y la vinculación de la educación superior con el sistema productivo (p. 69). En este sentido, en el Plan (2007) se destacó la importancia de la evaluación como herramienta para mejorar la calidad de los programas de estudio, actualizando contenidos y métodos educativos para mejorar la productividad y competitividad de los estudiantes para insertarse en la vida económica. Se señalaba que los programas de estudio debían ajustarse a las necesidades del sector

productivo. Y que los métodos de enseñanza tenían que alinearse con el desarrollo científico y tecnológico, incorporando las nuevas tecnologías de la información (p. 72).

Esto se corrobora en el *Informe de rendición de cuentas 2006-2012* de la UPN. Donde uno de los objetivos institucionales de la UPN fue ofrecer una educación de calidad mediante la innovación de planes, programas y modelos de aprendizaje, para lograrlo se expresa una alineación con el Plan Nacional de Desarrollo (p. 11). En el PND (2007), se propuso la evaluación y acreditación de los programas de educación superior como mecanismo para mejorar la calidad educativa (p.46). Dichas evaluaciones se utilizarían para apoyar a los que obtengan mejores resultados y fortalecer a los que lo requieran (p. 78).

El Plan Sectorial de Educación 2007-2012 diseñado e implementado por la SEP como parte del PND, tuvo como objetivo ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con responsabilidad social, capaces de participar de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (PSE, 2007, p. 2). Las instituciones desconcentradas como la UPN tienen la obligación de cumplir con dichos Planes (Rubio, 2006, p. 46). Para fortalecer la pertinencia de los programas de educación superior, el Plan presentó los siguientes objetivos

- Revisar y actualizar los planes de estudios para asegurar su pertinencia
- Realizar estudios de oferta y demanda educativa dando seguimiento a los egresados para evaluar a las instituciones y a los currículos
- Reforzar la planeación y ampliación de la oferta educativa en la educación superior con las exigencias económicas y sociales
- Fomentar que los programas educativos incorporen enfoques basados en competencias profesionales (pp. 21-22)

En cuanto a la evaluación, en el Plan (2007) se destacó que al sistema nacional de evaluación educativa le correspondía ser un instrumento para la toma de decisiones en el SEN y lograr los siguientes objetivos

- Establecer mecanismos eficientes para la evaluación externa y acreditación de IES y sus programas, así como la evaluación del personal académico y estudiantes
- Crear organismos especializados para evaluar y acreditar la calidad de los programas de educación superior en modalidades presenciales, abiertas y a distancia

- Conformar un padrón nacional de programas de licenciatura, profesor asociado y técnico superior universitario de buena calidad
- Promover reformas a lo jurídico para dar objetividad y confiabilidad a los procesos de evaluación, acreditación y certificación (pp. 27-28)

Segundo, con base en las propuestas de evaluación del Plan Sectorial de Educación, surgió la evaluación que realizaron los CIEES a los planes de estudios de las licenciaturas de la UPN. Los CIEES como una institución de evaluación, intervinieron con el discurso de la eficiencia y competitividad para justificar la actualización de los planes de estudios, satisfacer las necesidades de las políticas neoliberales y el mercado laboral. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, los CIEES recomendaron lo siguiente:

- El Plan de Estudios corresponde a problemáticas educativas de finales de los años 80, por lo cual esta descontextualizado
- Reestructurar el Plan de Estudios y revisar los contenidos de los campos de estudio en atención a su pertinencia y actualidad

Tercero, por la publicación de un documento por la ANUIES donde se propone transformar el Sistema de Educación Superior (SES) hacia un enfoque más abierto, innovador y dinámico, capaz de adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos. Dicho documento incentivó la discusión por intentar reformar los planes de estudios en diversas instituciones universitarias. Al reconocer la necesidad de adaptarlos para responder mejor a las demandas y desafíos del siglo XXI, por ello, se buscó garantizar una educación de calidad que preparara a los estudiantes para un mundo en constante cambio.

Cuarto, se planteó la necesidad de rediseñar la tercera fase del Plan de Estudios 1990, ya que algunos estudiantes deben concluir sus trabajos recepcionales para titularse en dichos semestres, lo cual causaba un bajo índice de titulación de egresados de la Licenciatura en Pedagogía, alcanzando solo el 8% en ese momento (Rautenberg y Plazola, 2009, p. 56). Esta situación era preocupante y exigía la implementación de mecanismos de titulación más eficientes y flexibles.

no tenemos mecanismos de evaluación necesarios, no tenemos mecanismos de titulación flexibles. Entonces se vino una discusión muy interesante con los egresados para decirnos, el mercado laboral nos está pidiendo maestros [...] Entonces ahí fue interesante la temática

de evaluar el *currículum*, evaluar a los egresados, evaluar las estrategias educativas, evaluar los mecanismos de certificación, de titulación y del mercado laboral (Entrevista 5, 2024).

Quinto, se propuso incluir en el Plan de Estudios conocimientos que atendieran a los nuevos desafíos educativos, esto requería formar pedagogos con nuevas habilidades, no solamente teóricas, sino también prácticas para intervenir en el ámbito educativo. Esto se tradujo en la necesidad de una formación polivalente<sup>53</sup>, como se mencionó en las entrevistas 3 y 8. Una formación polivalente permite formar un pedagogo en lo general y luego tener una especialidad para hacer intervención pedagógica, esto nos lleva a la sexta causa.

Sexto, el Plan 1990 se considera excesivamente teórico y carece del desarrollo de habilidades prácticas, por ejemplo, no hay materias optativas, no incluye prácticas profesionales que vincule a los estudiantes, egresados y titulados al campo laboral. Aunque es fundamental comprender los problemas educativos desde una perspectiva teórica, también es necesario que los futuros pedagogos pongan en práctica sus conocimientos para intervenir en la realidad educativa.

Sin embargo, algunos docentes de la Licenciatura en Pedagogía enseñan de acuerdo a sus necesidades profesionales, en lugar de adaptarse a las del contexto y los estudiantes. Como lo confirmó un docente que ejerce en la UPN desde 1981,

se ha seguido una inercia a partir de los intereses particulares de profesores o de algún grupo, de algunos tipos de profesores, que han querido que los planes se adapten a lo que ellos hacen y a sus necesidades. Y la universidad en su autoridad no ha tenido la fuerza para decir, este es el plan y los profesores deben adaptarse a este plan. No el plan a los profesores (Entrevista 6, 2024).

Séptimo, el *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007-2012* identificó problemas y desafíos en la UPN, clasificados en tres ámbitos: oferta educativa, desarrollo académico y administración y gestión. Entre estos problemas se encontraban la obsolescencia y rigidez curricular de las

---

<sup>53</sup> La SEP define formación polivalente como aquella que permite a los egresados desempeñarse en diversas actividades y enfrentar desafíos en la sociedad y el mercado laboral. La formación polivalente apunta hacia la construcción del conocimiento polivalente, el cual se traduce en múltiples competencias especificadas —en el plano formal— mediante el perfil de egreso de los planes de estudio. Dicha formación se construye relacionándola con cierta área o campo de estudio a través de ejes transversales a lo largo del programa educativo, por lo tanto, es de esperarse que los egresados cuenten con los conocimientos, las habilidades y las actitudes para adaptarse a los diferentes espacios y requerimientos de trabajo. Además, es probable que de esta forma los estudiantes tengan más oportunidades para ubicarse en diversos empleos.

licenciaturas vigentes, la baja eficiencia terminal<sup>54</sup> y los reducidos índices de titulación (Juncos y Santos, 2015, p. 4).

Octavo, durante la primera reunión ordinaria de la Comisión Interna de Administración (CIA) en 2009, se presentó el *Informe de autoevaluación correspondiente al ejercicio 2008 (enero-diciembre 2008)*. Este Informe mostró una serie de hallazgos y propuso acciones para mejorar la calidad de la educación en la UPN. Entre las propuestas se encontraban:

- Actualización de los programas educativos. Adaptar los programas de estudio a las demandas del contexto social, económico y educativo en constante cambio
- Ampliación de la infraestructura informática. Fortalecer la infraestructura tecnológica para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación
- Creación de un centro de atención a estudiantes (CAE). Establecer un espacio dedicado a brindar apoyo y acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria académica
- Fortalecimiento del programa de tutorías. Mejorar el programa de tutorías para ofrecer a los estudiantes un mayor acompañamiento académico y personal
- Mejora de los índices de titulación. Implementar estrategias para aumentar el porcentaje de estudiantes para que se titulen en tiempo y forma
- Promoción de la formación continua de profesores. Fomentar la participación de los docentes en actividades de formación continua para actualizar sus conocimientos y habilidades
- Investigación e innovación pedagógica. Impulsar la investigación y la innovación en el ámbito pedagógico para mejorar las prácticas docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje

---

<sup>54</sup> La eficiencia terminal en la educación superior es la proporción de estudiantes que logran graduarse en comparación con los que inicialmente se matriculan en un programa educativo. Este indicador evalúa la efectividad de los programas educativos y las instituciones en retener estudiantes y asegurar su éxito académico. Una alta eficiencia terminal sugiere un buen apoyo estudiantil y logro de metas educativas, mientras que una baja eficiencia puede señalar problemas como tasas altas de abandono o dificultades para completar los estudios.

Noveno, en 2008 la rectora Sylvia Ortega Salazar y la Secretaria Académica Aurora Elizondo Huerta, tomaron la decisión de “convocar”<sup>55</sup> a los profesores, mediante los Coordinadores de las Áreas Académicas para participar en el diseño de nuevos planes de estudios. Para ello, se creó la Comisión de Cambio Curricular (CCC) en el Area 5, por algunos docentes que diseñaron el Plan de Estudios 2009, en el mes de marzo del 2009. La creación de la CCC evidenció la diversidad de actores y grupos interesados en el intento de reforma al Plan 1990. Cada uno de estos actores buscó influir en el proceso de acuerdo con sus propios intereses y perspectivas. Algunos docentes buscaron fortalecer la formación teórica y crítica de los estudiantes, mientras que otros priorizaron la formación práctica y la vinculación con el mercado laboral.

La concreción de este intento de reforma al Plan 1990 dependería de la capacidad de los actores y grupos para negociar y conciliar sus intereses. En última instancia, los hallazgos exponen cómo el poder, la ideología y las políticas educativas interactúan en la configuración y transformación de los planes de estudios, destacando la complejidad implícita en la toma de decisiones que puede beneficiar o afectar a la comunidad de la UPN.

### ***V.1.2 Recursos humanos, económicos y materiales que se utilizaron en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

Para entender por qué el intento de reforma al Plan 1990 no se concretó, es fundamental analizar los recursos humanos, económicos y materiales que se emplearon en el proceso. A partir de las entrevistas a los docentes involucrados en el proceso, hicimos dos preguntas: ¿Qué recursos (humanos, económicos y materiales) se utilizaron en el proceso para reformar el Plan de Estudios 1990 por el del 2009? Y ¿Cómo se repartieron estos recursos entre los actores y grupos en el proceso? Con el fin de identificar cómo los recursos y su distribución influyó en las decisiones tomadas.

Para justificar estas preguntas, recurrimos a Crozier y Friedberg (1990) porque proponen que los recursos son utilizados por los actores o grupos para lograr sus objetivos y cubrir sus necesidades. En ocasiones, estos recursos se reparten de forma irregular, lo cual influye en la relaciones de poder de los actores y grupos. Los hallazgos arrojaron lo siguiente:

---

<sup>55</sup> Dicho enunciamiento se respalda de manera “oficial” en el texto *El proyecto académico: los siguientes 30 años*, en la página 13, del número 25, de la revista “az” Revista de educación y cultura, del año 2009. Lo cual tuvo como resultado, el diseño del Plan de Estudios 2009.

Los recursos humanos. Estos se conformaron por los docentes del Área Académica 5. Esto incluyó a la Coordinadora del Área y al responsable del Programa. Quienes realizaron reuniones en la UPN para contrastar la experiencia de otras instituciones y sus programas de pedagogía. Por ejemplo, la UNAM y el Cinvestav.

Los recursos económicos. Estos provinieron de la ANUIES y del presupuesto de la UPN. Los cuales se utilizaron para contratar al Doctor Remedi, que se desempeñó como asesor externo ante la falta de consenso en las reuniones internas de la UPN. Se destinaron más recursos económicos para trasladar a los participantes al Hotel Fiesta Inn en Cuernavaca, Morelos. Cubriendo gastos como viáticos, alimentos y hospedaje.

La reunión tuvo el objetivo de elaborar los programas del Plan de Estudios 2009. Esta se realizó en un auditorio por la noche. Nos encontrábamos divididos en dos grupos, aquellos a favor y los que teníamos dudas o estábamos en desacuerdo. En el centro, se encontraban la Rectora y la Secretaria Académica, junto con un profesor que era como un asesor y da clases en la Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación. Durante la reunión, algunos compañeros decidieron abandonarla, expresando su descontento. Esa misma noche, varios de nosotros discutimos la posibilidad de conciliar y buscar soluciones. Sin embargo, las posturas dentro del grupo estaban divididas, algunos consideraban que el Plan de Estudios 2009 ya estaba definido y solo quedaba elaborar los programas, mientras que otros defendían la necesidad de discutir y buscar mecanismos de consenso. Pero ahí se tensaron las posturas, lo que provocó que la Licenciatura en Pedagogía no continuara en el proceso (Entrevista 9, 2024).

Los recursos materiales. Toda la documentación corrió por cuenta de la UPN, así como una oficina, una impresora y dos computadoras. Una computadora para el seguimiento del proyecto, incluyendo la recopilación de datos a dos generaciones de egresados de la Licenciatura en Pedagogía. Y la otra computadora, para una secretaria que también le daría seguimiento al proyecto. “Cuando se fue la secretaria, se llevó los archivos físicos y la memoria” (Entrevista 7, 2024).

En cuanto a la distribución de dichos recursos, tanto los actores y grupos que impulsaron la reforma, como los que se resistieron, expresaron que no se repartieron de forma equitativa. Un docente participó desde la parte directiva institucional (como él lo dijo: —estaba en un espacio

privilegiado), mediante comentarios con diversos actores de la estructura organizacional sobre cómo se estaba planteando el rediseño curricular por parte del Doctor Remedi.

El docente fue entrevistado, expresó que los espacios de comunicación eran mínimos, en consecuencia, se reducía la participación de los docentes en el debate (Entrevista 8, 2024). Otro docente del Área 5 que trabaja en la UPN desde 1985 enunció, “Yo les dije, a ver [...] si en este proceso no se garantiza que participe todo el colegio de profesores del programa, esto va condenado al fracaso (Entrevista 9, 2024). Además, otro docente que respaldó la reforma, indicó la discrecionalidad en el reparto de la información. Afirmó que otros actores cercanos a la autoridad tenían acceso preferencial a la información (Entrevista 7, 2024). Un docente que se asumió como opositor a la reforma, reveló

para los que no estábamos compartiendo esta visión, fuimos marginados del proceso. No contamos con apoyo ni recursos para hacerlo [...] ni siquiera hubo acceso a la información abierta, libre, ni apoyo, digamos, ni siquiera apoyo de personal para los grupos de oposición, ni siquiera apoyo material, no había impresoras, no había papel, no había hojas, no había nada, O sea, la oposición trabajó desde sus recursos y bajo sus propios medios (Entrevista 2, 2023).

Considerando estos datos, un hallazgo relevante es que hubo una distribución desigual de los recursos para los diversos actores y grupos. La falta de transparencia de la autoridad en la asignación de recursos generó tensiones y diferencias entre los actores y grupos. El hecho de no tomarlos en cuenta limitó su participación, lo cual impidió una colaboración efectiva.

### ***V.1.3 Lineamientos a los que se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009***

Para diseñar el Plan de Estudios 2009, los actores y grupos recurrieron a una serie de recomendaciones que reflejaban la política educativa nacional, incluidas las de organismos evaluadores externos. Para identificar a qué lineamientos y reglas recurrieron los actores y grupos en este proceso, le preguntamos a los docentes: ¿a qué lineamientos de la UPN se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009 en la Licenciatura en Pedagogía?

En primer lugar, la UPN como organismo desconcentrado de la SEP, está obligada a acatar la política educativa de educación superior establecida por el gobierno federal. Y dado que la SEP designa a la rectora de la UPN, es evidente que esta última obedeció las decisiones del Estado para

llevar a cabo el proceso de reforma. Es el papel de un rector, es el punto de enlace entre la política externa y la política institucional y tratar de armonizarla, de sistematizarla (Entrevista 3, 2024).

En segundo lugar, la UPN debía seguir las recomendaciones de los CIEES, que el Estado impuso para evaluar los planes y programas de estudios, con el fin de lograr los objetivos del PND. El acuerdo 287<sup>56</sup> fue un marco normativo que orientó el perfil de egreso, el cómo dividir los conocimientos, habilidades y actitudes, que en suma, son las competencias en el Plan 2009 (Entrevista 7, 2024). Por último, la institución contaba con documentos oficiales que respaldaban este proceso de reforma y buscaban asegurar su cumplimiento.

En tercer lugar. Aunque algunos docentes indicaron que no se apegaron específicamente a normas o reglamentos preexistentes, un docente que ejerce desde 1999 afirmó

No, no hubo adscripción precisamente a algún criterio de norma o reglamento. Sino que solamente se tomó como principio de pie, con toda referencia, lo emitido por la ANUIES [...] obviamente, pues este grupo obtuvo ese respaldo, el respaldo desde los órganos de dirección, como era el Área Académica y parte del Consejo Universitario, parte del Consejo Técnico, pero estaba respaldado por ellas (Entrevista 2, 2023).

Debido a estos datos obtenidos, se buscó cuando se emitieron los Lineamientos generales para la creación de Programas Educativos de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional y, en su caso, modificación, suspensión y cancelación. De acuerdo con Campiña (2021), esto sucedió en junio del 2012 (p. 209). Esto se puede corroborar en la Gaceta de la UPN número 75 de septiembre del 2012. Donde la Rectora Sylvia Ortega señala los motivos de su expedición.

Se establecen los lineamientos para fortalecer académicamente y crear programas educativos, fomentando la participación ordenada de autoridades y miembros académicos. Se distinguen fases para la presentación de propuestas de programas educativos, dirigidos a profesionales y especialistas en educación, para asegurar que la universidad ofrezca programas pertinentes y acordes a las necesidades del país. Se regulan también los procesos de modificación, suspensión y cancelación de programas educativos (p. 2).

---

<sup>56</sup> Este acuerdo, emitido por la SEP, establece las bases y criterios para la evaluación del aprendizaje en la educación básica, media superior y normal en el país.

#### ***V.1.4 Diferencias políticas, teóricas y metodológicas de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

En el intento de reforma, hubo dos posturas principales. Por un lado, un grupo que pretendía conservar la estructura del Plan de Estudios 1990, “sus creadores y defensores decían que era perfecto, que no había por que cambiarlo” (Entrevista 3, 2023). Dicho grupo “es un grupo fuerte, no solamente en esa discusión, sino fuerte en el plano del activismo político del Área 5” (Entrevista 6, 2024).

Por otro lado, un grupo que buscaba romper con las prácticas educativas de dicho Plan, con el fin de actualizar sus contenidos para el contexto de ese momento. Sin embargo, este grupo a favor de la reforma enfrentó desafíos debido a la influencia de los opositores, porque “tenían una colocación política importante en la UPN y hacia afuera también [...] era gente más política [...] y esa fue una desventaja al intentar reformar el Plan 1990” (Entrevista 7, 2024).

Es importante destacar que la formación universitaria de los docentes entrevistados influyó notablemente en sus posiciones ideológicas y políticas. Varios de los docentes entrevistados se identifican con posturas marxistas<sup>57</sup> o de izquierda, debido a su formación universitaria<sup>58</sup>. En ese sentido, parte de la resistencia a la reforma se asumió de izquierda beligerante (Entrevista 2, 2023). “Siempre hemos sido, digamos como críticos con relación a lo que normalmente las diferentes políticas gubernamentales han estado impulsando” (Entrevista 8, 2024). “Si algo tiene la universidad en su conjunto y más el Área 5, es ese carácter belicoso, esa postura anti-autoridad” (Entrevista 3, 2023). Es una posición en contra de ideologías asociadas al poder hegemónico universitario, por ejemplo contra el SNTE, ya que el PRI ha tenido una fuerte influencia en la UPN. Hay

ciertas tendencias muy fuertemente asociadas al sindicalismo oficial. Entonces ahí estaba muy marcado ese postulado, que a mí me parece que hasta en términos de conciencia se

---

<sup>57</sup> El concepto de marxista se utiliza para describir las ideas, teorías y corrientes políticas, económicas y filosóficas derivadas de las obras de Karl Marx. Según el marxismo, la educación se percibe como una relación social en un sistema capitalista, esta relación se caracteriza por la explotación. Por lo tanto, según esta perspectiva, la única manera de alcanzar una educación nueva y liberar completamente a los individuos es mediante la transformación de la sociedad.

<sup>58</sup> De acuerdo con Ball (1994) la formación universitaria se define como ideología de la enseñanza, asociada con la formación que recibieron cuando eran estudiantes, sus orientaciones cognitivas y sus experiencias adquiridas por su práctica profesional. Lo cual es fundamental para los actores o grupos en la toma de decisiones políticas en la organización (pp. 11-12).

avergüenzan de mostrar su asociación a estos marcos ideológicos políticos del oficialismo. O sea, si estuvieran conscientes, si estuvieran convencidos realmente, qué vergüenza debería de darles, sin embargo, hasta lo ocultan. Aquí no entra el SNTE, pero definen las políticas del SNTE (Entrevista 2, 2024).

Las diferencias teóricas entre el Plan de Estudios 1990 *versus* el Plan de Estudios 2009 son notables. Por ejemplo, el Plan 1990, tiene como fundamento la Teoría de los Campos de Bourdieu<sup>59</sup> sobre todo los cinco campos del Plan 1990: *Comunicación educativa, Orientación educativa, Docencia, Proyectos educativos y Curriculum* (Tabla 2) reflejan su fundamento epistemológico e ideológico (Entrevista 3, 2023). El Plan 1990 se estructura en tres fases: Formación inicial, Campos de formación y trabajo profesional y Concentración en campo.

En contraste, el Plan 2009 se diseñó con un enfoque basado en las competencias (como se señala en el Plan Sectorial de Educación 2007) en respuesta a las demandas del mercado laboral que requerían habilidades y cualidades específicas para los egresados de la Licenciatura en Pedagogía. Se requerían ciertas cualidades y habilidades específicas, un ángulo de competencias para que los pedagogos pudieran tener un mayor impacto en el mundo de la educación y desarrollar mejor su profesión (Entrevista 3, 2023). Dicho enfoque por competencias tuvo su origen en el Proyecto *Tuning*<sup>60</sup> en Europa y el Proyecto *Alfa Tuning* en América Latina<sup>61</sup>. Por lo cual, podemos afirmar que “los diseños curriculares son producto de un proyecto político siempre” (Entrevista 7, 2024).

Esto se puede validar en un documento publicado por la maestra Plazola en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Titulado *El diseño curricular en pedagogía: tensiones en el inicio del proceso de cambio*. Donde se manifiestan las tensiones entre dos enfoques educativos, el enfoque humanista y el enfoque por competencias. Este enfoque por competencias fue criticado por el grupo opositor a la reforma del Plan 1990 debido a su tendencia hacia la mercantilización

---

<sup>59</sup> La Teoría de los Campos de Bourdieu en educación proporciona una perspectiva crítica sobre cómo se establecen perpetúan las desigualdades en el sistema educativo, resaltando la relevancia de examinar las estructuras de poder y los recursos simbólicos para entender cómo funciona la educación.

<sup>60</sup> El Proyecto *Tuning* se originó en Europa en 2001, se ha desarrollado siguiendo las pautas establecidas en la Declaración de Bolonia de 1999. Según el Proyecto *Tuning*, una competencia se define como un conjunto dinámico de atributos, que incluyen conocimientos y su aplicación, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa específico.

<sup>61</sup> El Proyecto *Alfa Tuning* para América Latina, comenzó en 2004, se desarrolló en un periodo de reflexión sobre la educación superior a nivel regional e internacional. El proyecto se inició con el objetivo de encontrar puntos de convergencia, enfocándose en las competencias y habilidades, siempre fundamentadas en el conocimiento.

de la educación y la reducción del conocimiento a contenidos prácticos. Omitiendo a la pedagogía como un campo histórico y ontológico (Entrevista 9, 2024), lo cual ignora la formación crítica y humanista.

El Plan 2009 reducía el espectro del pensamiento pedagógico a una determinada racionalidad [...] que tenía que ver con este asunto de la llamada intervención educativa, intervención pedagógica. Que desde nuestro punto de vista y en lo particular desde mi punto de vista, tiene una dimensión meramente instrumental, que implica el reducir el terreno de lo pedagógico al terreno de su operatividad (Entrevista 2, 2024).

En cuanto a la estructura del Plan 2009, se dividió en tres fases: Introdutoria, Problematizadora y De intervención pedagógica (Tabla 3). Cada una de estas fases se vinculan con tres líneas curriculares: teórica-conceptual, metodológica-indagativa y práctica-reflexiva. Las fases y líneas se desarrollaron en cinco ejes temáticos-problematizadores: *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 (Plazola, 2009, p. 67). Su estructura era multidisciplinaria<sup>62</sup>, con un modelo de formación profesional reflexivo basado en el aprendizaje con talleres, la práctica mediante la acción y con el acompañamiento del tutor.

Para explicar las diferencias metodológicas en el proceso de reforma al Plan 1990, el grupo reformista realizó un Diagnóstico a la tercera fase del Plan 1990. Basado en un estudio de factibilidad en el año 2007, que incluyó cuatro etapas: a) Diagnóstico; b) Evaluación; c) Diseño de perfil de egreso, fases y líneas curriculares y d) Diseño de la estructura y mapa curricular (González y Barrón, 2013, p. 3).

Una de las estrategias que utilizaron para realizar el Diagnóstico fue pedir apoyo a los docentes de otras unidades de la UPN para aplicar cuestionarios a los egresados que cursaron la Licenciatura en Pedagogía con ese mismo Plan 1990, en dichas unidades. Posteriormente presentaron un proyecto a la ANUIES, que resultó en la asignación de un presupuesto (Entrevista 7, 2024). En cuanto al grupo opositor a la reforma, mismo que defendió el Plan 1990, no encontramos datos,

---

<sup>62</sup> Lo multidisciplinar implica la combinación de varias disciplinas o campos de estudio para abordar un tema específico. Al adoptar este enfoque, se integran conocimientos y perspectivas de diferentes áreas, lo que permite una comprensión más completa y amplia de un tema en cuestión.

documentos o fuentes que muestren una metodología para justificar la continuidad el Plan 1990, aunque un docente indicó

se ha venido trabajando permanentemente desde 1990, de acuerdo con el desarrollo mismo del pensamiento contemporáneo [...] Lo que no se hizo y no se ha consolidado es la tercera fase. Ha habido muchos ejercicios, ha habido muchas actividades, muchas funciones, pero todas ellas no se han consolidado [...] Se sigue trabajando, se sigue desarrollando el Plan 1990 con sus debidas actualizaciones, redefiniciones, conformaciones o fortalecimientos y la tercera fase adquiere un cáliz diferente, pero realmente no hubo una transformación (Entrevista 2, 2023).

Un docente del grupo reformista manifestó que otros docentes del grupo conservador dijeron lo siguiente en el intento de reforma al Plan 1990,

yo lo que quiero es que este programa se conserve con éstas dos modificaciones. Yo lo que quiero es que esto no desaparezca. Así como unos pedidos individuales. En el caso particular de la Línea Sociohistórica, me acuerdo, tenían tres materias y quedaron dos en esta propuesta del 2009, en psicología, [...] ¿sabes que hicieron?, los que hicieron los programas, los compactaron, no creas que dejaron fuera algo, dijeron ahora lo dividimos en dos, así de claro puedes verlos, o sea, esto está documentado (Entrevista 7, 2024).

### ***V.1.5 Debate y negociación de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

Este intento de reforma al Plan 1990 estuvo enmarcado por la ausencia del debate y la negociación entre los diversos actores y grupos inmersos en el proceso. Esto hace evidente la dominación de ciertos actores y grupos sobre otros, imponiéndose sus relaciones de poder, tanto de la autoridad como con el grupo opositor. En este apartado se presenta cómo se manifestaron estas dinámicas a partir de los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes que participaron en el proceso.

En primer lugar, se hizo evidente la relación entre las autoridades de la UPN, es decir, la rectoría con los grupos académicos afines a ella. La rectora fue la que con esa habilidad política, muy condescendiente con este grupo minoritario (opositor), y pues la idea era esa, que si no se actualizaba el plan de estudios no pasaba nada, total (Entrevista 11, 2024).

Otro ejemplo es que la Secretaria Académica negoció con el grupo conservador,

la autoridad [...] negoció con éstas personas, les autorizó a ir a la reunión y rompieron la reunión de pedagogía, querían que dejáramos de trabajar. Y se convirtió en una cosa horrible porque ahí todos juntos y la rectora tomó la decisión de que no sale pedagogía porque se sintió amenazada (Entrevista 7, 2024).

La rectora Sylvia Ortega es una persona con experiencia política, sin embargo tuvo temor a un posible conflicto universitario, por ejemplo, que el grupo conservador le parara alguna Área de la UPN. Eso atentaba contra su reputación y otras oportunidades en su carrera (Entrevista 6, 2024). Al concluir su periodo como rectora de la UPN, la Dra. Sylvia Ortega se fue como Directora de Bachilleres.

Otras estrategias de poder por parte de las autoridades se manifestaron con la imposición de un especialista externo para mediar el proceso, donde la descalificación a los opositores obstaculizó el consenso, lo que nos demuestra una imposición jerárquica y una falta de apertura al diálogo.

Todavía la idea esa jodida de que alguien de fuera iba a venir a decir qué tranza. Condenado al fracaso. Por más tablas que tuviera Eduardo Remedi, difícilmente. Además no lo iba a hacer gratis [...] ¿Por qué traer gente de fuera? cuando adentro teníamos también gente que le atora a estos rollos (Entrevista 11, 2024).

Un docente expresó que un grupo de profesores vinculados a la rectora, a la maestría y a un doctorado de la universidad, lideró los esfuerzos por concretar la reforma, porque se mostró mayor resistencia en comparación con las otras licenciaturas. A pesar de su afinidad con la rectoría, este grupo se enfrentó a la oposición en el proceso de reforma.

nos cargaron, digamos así, a un grupo de compañeros académicos, reitero, que colaboraban fundamentalmente en la maestría y el doctorado, muy afines a la rectoría, y aun así hubo esa resistencia. Posterior a esto se convocó a un especialista exterior, para que no hubiera esa pretendida rispidez por ser colegas que participamos de la misma Universidad, por ser comunidad [...] se trajo a un especialista del poli, el maestro, el doctor Eduardo Remedi [...] que era el que iba a mediar todo este proceso y cómo era exterior a la UPN podía tener ese sentido neutral, pero tampoco dio resultados, por lo menos en la Licenciatura de Pedagogía, porque también venía con una postura que parecía de consigna. Y esa postura de consigna era dar todos los elementos *a priori*, de que se establecía un nuevo plan de

estudios. Y el descalificar a la población participante. Y el mismo Eduardo Remedí en alguna ocasión lo expresó en algún foro abierto: “yo no trabajo con profesores tóxicos”. Porque así nos calificó a los que nos oponíamos [...] Por él, precisamente fue que se sacó al personal académico durante aproximadamente semana y media de la Unidad de Ajusto y él fue el encargado de esto en Cuernavaca (Entrevista 2, 2023).

El término “tóxicos” se convirtió en un elemento central en las discusiones académicas sobre el intento de reforma al Plan 1990. Eduardo Remedí introdujo la noción de elementos y personas “tóxicas” que desconcertaban el ambiente. Esta idea se popularizó entre los docentes y comenzó a utilizarse como una especie de broma. Este término contribuyó a generar tensiones en las discusiones, convirtiéndose en un obstáculo importante para debatir y lograr el consenso. “Se convirtió en un sentimiento como el eje rector, yo creo que fue el último punto a donde se llegó. Ya no se pudo avanzar” (Entrevista 3, 2023).

A causa de éstas acciones, los intentos de negociación entre los diferentes actores y grupos fueron nulos, hubo una ausencia de voluntad, de diálogo, de debate, deliberación y consenso. Y no se llegó a un acuerdo que compensara a todas las partes. Uno de los ejemplos respecto a la falta de negociación es que hubo un grupo de aproximadamente diez docentes que se asumieron como representantes del Área Académica 5 y fueron a romper las reuniones (Entrevista 7, 2024). Son los que han tenido esa capacidad de direccionar el desarrollo del programa. “Porque el resto, si apoya, pero sus intereses son otros, más personales, profesionales, individuales o pertenecen a otras áreas” (Entrevista 3, 2023).

En resumen, se presentan cuatro hallazgos que afectaron el desarrollo del debate y la negociación al intentar reformar el Plan 1990. Primero, “en la universidad no hemos logrado establecer procesos de discusión imparciales. Algunos grupos académicos parecen inclinarse hacia monólogos, no se debate, se pelea” (Entrevista 5, 2023). Un ejemplo de esta falta de negociación es el siguiente:

No quisieron por competencias, pues entonces no pusimos competencias. Y eso tenía un precio político también para la autoridad, nos castigó en eso. Y luego, dijeron, ¿y cómo les rompemos el teatro? No, pues entonces le damos chance a estos revoltosos, los dejamos ir, les dieron viáticos y todo para quedarse [...] a los que fueron a romper. Entonces, como ellos no lo iban a detener, porque no les parecía lo de las competencias, lo detuvieron de

otra manera y lo auspiciaron. O sea, no se ensuciaron las manos, dejaron que otros hicieran el trabajo puerco (Entrevista 7, 2024).

Segundo, la rectora no asumió su rol como máxima autoridad para encauzar el diálogo, lo que permitió que la inercia política y los intereses particulares se impusieran. No fue posible mediar las diferencias y no se crearon espacios de diálogo equilibrados entre los actores y grupos involucrados.

Faltó autoridad. Y no digo autoridad en términos de autoritarismo, sino de tomar decisiones y validar la decisión con principios académicos, pero también políticos. La autoridad tiene que establecer directrices, es decir, políticas curriculares en ese sentido y llevarlas a cabo. La negociación no pudo darse [...] Y finalmente yo creo que la rectora no quiso asumir su autoridad [...] La falta de autoridad académica y de autoridad política y que se ha seguido una inercia a partir de los intereses particulares de profesores o de algún grupo. De profesores, que han querido que los planes se adapten a lo que ellos hacen y a sus necesidades. Insisto, no hay supervisión, no hay autoridad curricular y no hay autoridad política. Vivimos una estructura curricular flojamente acoplada a la institución y que depende de las simpatías y de los intereses creados, que no son intereses generales, que no son intereses de los estudiantes en general y que no son intereses académicos en general [...] Resulta que a estos productores no les interesa el plan de estudios y la docencia. Les interesa la investigación. Pero la investigación hacia afuera [...] para presentarse en congresos (Entrevista 6, 2024).

Tercero, la falta de comunicación y liderazgo entre los actores y grupos involucrados se tradujo en la incapacidad de generar un ambiente propicio para la negociación.

Yo creo que fue más que nada a la distancia la falta de comunicación. Y que como muchas cosas en esta universidad se dirimen en los pasillos o en la sala de maestros, si bien nos va, pero no hubo quien liderara ese proceso tratando de negociar las dos partes, porque además eran minoría este grupo de excelentes profesoras y profesores que se opusieron y se siguen oponiendo [...] Entonces acá creo que la bronca fue incompatibilidad de carácter, hay profesoras que yo las oigo hablar y digo, chale, me tengo que tapar, por el tono de voz, por lo que dicen, por la forma como lo dicen. Es insoportable. No hay argumentos, no hay, yo creo que ni principios, ni ética, ni moral. Sino simplemente es una actitud, ya no te digo

protagonista, sino es una actitud, digamos, antirreforma, pero ésta aquel principio de que eres de izquierda y cobras con la derecha (Entrevista 11, 2024).

Y cuarto, el desinterés de algunos actores y grupos del Área 5 que no participaron en el proceso debilitó al grupo reformista y facilitó la exigencia del grupo conservador. Evidenciándose así la falta de compromiso por el cambio curricular, imponiéndose la influencia y el poder político de la resistencia.

Surge como una falta de voluntad personal [...] le tienes que dedicar tiempo extra [...] Primero es personal. No vas a irte en otro horario, no vas a llevarte carga de trabajo a tu casa, no vas a cambiar tu vida por una cosa así. Entonces, es primero una falta de voluntad personal, una falta de tiempo y una falta de disposición (Entrevista 7, 2024).

La comunicación y negociación entre los actores y grupos no existió, el *currículum* es una conversación complicada, una conversación entre pares. Es dialogar, eso tiene que ser deliberativo, tiene que haber negociación, evidentemente, y eso, algunos decíamos, eso no hubo. Otros docentes se preocuparon por su parcela (Entrevista 9, 2024). El desinterés de los actores que no participaron y se asumieron como neutrales, influyó en el intento de reforma. Pero ni en la ciencia hay ese principio de neutralidad (Entrevista 2, 2023). Se asumieron como neutrales porque la reforma no los beneficiaba, pero tampoco los perjudicaba, por ello no se movilizaron. Esto hace evidente que sus decisiones estuvieron influenciadas por su ideología (Ball, 1994, p. 35).

#### ***V.1.6 Los profesores como expertos de los saberes que se imparten en la Licenciatura en Pedagogía***

En el proceso de enseñanza los docentes son esenciales, el caso de la Licenciatura en Pedagogía no es la excepción, en este apartado se explica el rol de los docentes como expertos de los saberes que se imparten en la Licenciatura en Pedagogía. Para ello, se intentó comprender cómo se hubiera afectado o beneficiado la posición de los docentes como expertos en caso de haberse reformado el Plan 1990.

De acuerdo con Crozier y Friedberg (1990), en este proceso subyacen las relaciones de poder, porque los saberes de los expertos se basan en las habilidades o conocimientos irremplazables o la resolución de problemas. Por lo tanto, su posición en la organización es indispensable, en

consecuencia el actor o los grupos pueden obtener beneficios o privilegios para que la organización funcione (pp. 70-71).

Primero, algunos docentes manifestaron una postura crítica al Plan 1990, se basaron en la evaluación de los CIEES del 2006, el Plan a Mediano Plazo de la UPN del 2007, el Informe de autoevaluación del 2008, entre otros. Señalaron la necesidad de actualizarlo y adaptarlo a las demandas del mercado laboral y las tendencias de la política educativa de ese momento. Reconocieron que la reforma al Plan 1990 pudo beneficiar tanto a la universidad como al currículo, mediante la incorporación de nuevas asignaturas, conocimientos actualizados y otros enfoques de enseñanza que al menos en la propuesta del Plan 2009, se asume que son expertos.

Concretar la reforma hubiera sido un campanazo, hubiera sido muy espectacular con respecto al pasado. Porque más allá de que se respondiera al mercado laboral, nos convertiríamos en una universidad cuyo nivel de titulación está abajo del promedio nacional y se hubiera revertido esa tendencia (Entrevista 5, 2023). Reformar el Plan 1990 nos hubiera beneficiado, si le hubieran entrado. El problema fue efectivamente que estuvieron ausentes, que no le entraron a la discusión (Entrevista 7, 2024). Hubieran tenido muchas ventajas, pero se perdió la oportunidad de hacer trabajo sobre intervención pedagógica. Y evidentemente perdieron también toda la posibilidad de generar diagnósticos más amplios, socioeducativos, lo que tú quieras, en ese sentido se fue toda la oportunidad (Entrevista 8, 2024).

Segundo, el grupo opositor a la reforma se posicionó como experto del Plan 1990, por lo tanto, defendieron sus espacios curriculares. No obstante, es importante reconocer la influencia de las políticas educativas externas y su imposición por parte de las autoridades, resultó como violento, porque se vivió como una imposición de algo que ya estaba construido (Entrevista, 10, 2024).

Muchos lo vivimos como una imposición. De un grupo que dijo, así está el asunto [...] Tú sabes que en cada área, en cada programa, pues hay docentes, grupos que tienen cierto poder. Ignorar eso, no es únicamente pecar de ingenuo, sino es no saber teoría curricular (Entrevista 9, 2024).

De acuerdo con Ezpeleta (2004) las reformas educativas se realizan con el objetivo de mejorar la educación, propiciar cambios o reemplazar prácticas obsoletas. Sin embargo, cuando las reformas se imponen de “arriba hacia abajo” y son de “origen externo” a la institución o no toman en cuenta

las necesidades y perspectiva de los docentes, estos últimos tienden adoptar una postura defensiva y se resisten al cambio. De ahí que las reformas educativas pueden desencadenar una movilización de representaciones y de identidades profesionales que, en ocasiones, se manifiesta como resistencia (p. 415).

Tercero, este intento de reforma fue un desafío para los docentes como expertos de los saberes, porque representó adaptarse, ajustarse o actualizarse a un nuevo plan de estudios con diferentes saberes y métodos. Se entiende que algunos docentes vieron esto como una oportunidad para actualizar su formación y la enseñanza de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, mientras que otros lo percibieron como una amenaza a sus espacios curriculares. Cómo lo dio a conocer un docente

No se tenía la voluntad de hacerlo. Y entonces, los grupos académicos defendían su “feudo”, no la razón de su “feudo” y eso era gravísimo, porque, cómo no va a estar la didáctica bajo este enfoque, me están dando cuatro espacios en el mapa curricular, si toda la vida he tenido seis, déjenme los cinco por lo menos. No, te vamos a reducir a cuatro. No, porque lo sociohistórico es importantísimo. Sí, pero allá afuera, los chavos están encontrando trabajo como docentes, vamos a plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje, vamos a plantear planeación didáctica. No, no, no, no. El campo de orientación tiene manipulaciones para titular. En los grupos de trabajo da más puntos titular. Entonces, vamos a hacer los campos de esta manera [...] No, no fuimos generosos, no siempre lo fuimos. Y entonces ahora ya estamos viejos, ahora muchísimo menos. Somos escépticos, somos reacios a ventilar una discusión académica que nos permita decir, más allá de mi “feudo”, ¿qué hay? (Entrevista 5, 2023).

Otro ejemplo del grupo conservador para mantenerse como experto de los saberes, fue mediante la defensa de sus patrimonialismos epistémicos. Una maestra dijo:

nosotros queremos una línea así, que cruce todo, una línea, queremos una línea, no queremos discutir el perfil de egreso. Y a partir de eso, no. Ya después de mucho tiempo de estar trabajando, queremos una línea que cruce, que se llame una línea psicopedagógica [...] llegó con esa idea de, nosotros es lo que queremos, ustedes nos la tienen que dar. Y dijimos, ábrela, abre la discusión, abre el espacio, justifica [...] el problema fue con las líneas. Alejados de la práctica, alejados del perfil de egreso y alejados siquiera de la

discusión central que era, ¿qué pedagogo para el 2009? ¿Qué pedagogía? [...] No querían discutir eso, no les interesaba. Tiene que haber una línea histórica, porque la tiene que haber (Entrevista 7, 2024).

***V.1.7 La amenaza a los espacios curriculares y áreas de conocimiento que imparten y producen algunos actores y grupos en la Licenciatura en Pedagogía***

El intento de reforma al Plan 1990 representó una amenaza a los recursos para cada área de conocimiento, generando una lucha por espacios y cuotas de poder. Las tensiones surgieron debido a la percepción de una amenaza a los intereses personales y patrimonialismos epistémicos del grupo conservador, quienes solo defendieron sus espacios curriculares argumentando lo siguiente:

yo soy filósofo y ahora tiene que haber filosofía, ah, yo soy geógrafo y ahora tiene que haber un rollo de la pedagogía de la geografía [...] Por ejemplo, de metodología de la investigación, que tiene, creo que cinco o seis semestres de principio hasta el quinto, sexto, hasta el sexto semestre. No se quisieron mover [...] Desde mi perspectiva, lo que pasó en pedagogía fue que en lugar de clavarse y hacerle sentido al dato, pues se pusieron a discutir otras cosas. El dato ese que tendría que estar diciéndonos por acá, por allá, y no sobreponiendo mi espacio curricular, mi estructura curricular, mi forma de ver la pedagogía, mi concepción epistemológica (Entrevista 8, 2024).

La categoría de patrimonialismos epistémicos nos proporciona un esclarecimiento a la defensa de áreas de conocimiento específicas, porque los docentes “se aferraron a su feudo” (Entrevista 5, 2023), “se preocuparon por su parcela” (Entrevista 9, 2024), resistiéndose a incorporar nuevas perspectivas o enfoques pedagógicos. Esta falta de diálogo interdisciplinario fragmentó las áreas de conocimiento, dificultando el diseño de los programas de cada espacio curricular del Plan de Estudios 2009. Uno de los ejemplos más preciso respecto a la lucha entre ambos grupos por los espacios curriculares, fue cuando el grupo reformista los redujo.

en el caso del campo de *currículum*, que cuenta con dos espacios curriculares, uno en quinto y otro en sexto semestre, consideraron que ya no era necesario un año de estudios sobre el *currículum* y lo que hicieron fue acotar el tiempo a un semestre. Pero no hubo propuesta curricular definida. Lo único que hicieron fue compactar los dos programas de estudio y meterlos en un solo semestre. Entonces, la materia se denominaba teoría, desarrollo y evaluación curricular. Pero lo único que hicieron fue meter los programas de estudios en

un semestre. Eso sirve como ejemplo. Entonces tampoco se tenía muy claramente definido cómo se iban a constituir las nuevas líneas, áreas, campos, opciones. No lo sabemos, pero había una propuesta (Entrevista 2, 2023).

En cuanto al control de los saberes, se hizo evidente en las disputas por la definición del conocimiento y del enfoque pedagógico que debía predominar en la formación de futuros pedagogos. En ese sentido, no hubo una visión definida que pudieran compartir los docentes del Área 5 sobre los conocimientos y habilidades que deben desarrollar los estudiantes de pedagogía.

la cuestión era más que nada en los espacios curriculares, fue donde se dio la disputa por [...] las cuotas de poder [...] ese espacio de injerencia en la toma de decisiones [...] cómo se redistribuían los espacios. Cada uno de los cuadritos de la malla curricular implicaba finalmente la posibilidad de que algunos grupos incidieran y pusieran ciertos contenidos que implicaban finalmente orientaciones de las líneas y los campos (Entrevista 3, 2023).

### ***V.1.8 La movilización de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

El intento de reforma al Plan 1990 puso de manifiesto la complejidad de las relaciones de poder y las ideologías que surgieron en la toma de decisiones de los actores en dicho proceso. Con base en los datos obtenidos, la categoría de toma de decisiones que propone Ball es fundamental para realizar el análisis. Ball (1994) afirma que el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas, son procesos ideológicos<sup>63</sup> en los que los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses. A su vez, éstas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar (p. 35). En este sentido, los actores y grupos involucrados en el intento de reforma desplegaron diversas movilizaciones que reflejaron sus posiciones ideológicas y sus intereses dentro de la organización educativa.

Los docentes que tomaron la decisión de apoyar la reforma se posicionaron como agentes de cambio<sup>64</sup> dispuestos a actualizarse ante las demandas educativas y laborales de ese contexto, orientando la pedagogía a lo práctico. Estos docentes buscaron ajustar la oferta educativa a las necesidades contemporáneas, posicionándose como impulsores de la innovación dentro del ámbito

---

<sup>63</sup> El elemento ideológico siempre está presente en la toma de decisiones. Lo cual depende de los valores políticos de quien gobierna para seguir un curso de acción u otro (Zamitz, 2023, p. 26).

<sup>64</sup> Sujetos que asumen un riesgo a partir de nuevas ideas, pueden estar insatisfechos con la realidad. Desarrollan acciones y procesos para realizar cambios significativos en diversos ámbitos, en este caso el educativo.

académico. Por otro lado, los docentes que se opusieron a la reforma se posicionaron como defensores de sus espacios curriculares y de una pedagogía reflexiva, teórica y crítica.

Esta resistencia puede interpretarse como una forma de proteger sus intereses ideológicos y personales, como se evidenció en las entrevistas realizadas. “Estábamos cómodamente instalados en nuestro sitio de *confort* [...] entonces, ¿para qué cambiar?” (Entrevista 3, 2023). La resistencia se dio a partir de los partícipes desde la base, como lo llaman algunos docentes, este sector de profesores fue ganando participación política y retención a esta nueva intentona (Entrevista 2, 2023).

## Conclusiones

### Análisis de los datos

En el análisis político<sup>65</sup> de esta investigación se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas de forma presencial a los docentes que mostraron disposición, interés y tiempo para colaborar. Este hecho refleja una preocupación legítima de los docentes por el pasado, presente y futuro de la Licenciatura en Pedagogía. Las entrevistas grabadas y transcritas, constituyen un material empírico fundamental para la interpretación y desarrollo de una teoría sustantiva. A diez de los trece participantes se les entrevistó en su cubículo, al tercero en el cubículo 3 de la biblioteca, al octavo y undécimo; en una sala del Área Académica 1. Al finalizar las entrevistas se transcribieron los datos de audio a texto, estos textos sirvieron como material empírico para su análisis, sistematización e interpretación. En conjunto, estos datos fueron comparados constantemente para la reconstrucción de la realidad en el proceso de la investigación (Flick, 2012, p. 183).

Una característica sustancial del método de Teoría Fundamentada Constructivista es el análisis comparado constante de los datos, para identificar similitudes y diferencias. El *software* MAXQDA fue útil para facilitar este proceso, ya que permitió comparar segmentos de texto entre distintos actores. Esta comparación ayudó a identificar las tensiones entre el grupo conservador y el grupo reformista, revelando cómo sus intereses ideológicos y personales influyeron en el proceso de intento de reforma curricular.

### Saturación teórica

La saturación teórica es un proceso primordial en la metodología de la Teoría Fundamentada Constructivista, se utilizó para asegurar que la teoría desarrollada se fundamente en una comprensión completa y sólida de los datos obtenidos. Este proceso implicó que, a medida que se compilaban y analizaban los datos, se determinó que cuándo la recolección de datos ya no aportara información nueva y relevante a los conceptos y subcategorías, ya no se sistematizarían más datos.

La saturación teórica se logró mediante las primeras 11 entrevistas realizadas, las cuales proporcionaron una cantidad suficiente de datos para identificar conceptos, categorías y temas relacionados con el intento de reforma del Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009.

---

<sup>65</sup> El análisis político es una forma de interpretación de fenómenos, acontecimientos y conflictos sociales como la dominación o el poder, el análisis se realiza mediante diversas disciplinas de las ciencias sociales, auxiliadas de enfoques, métodos y técnicas cualitativas para la comprensión de sucesos políticos concretos (Zamitiz, 2023, pp. 17-19).

Las entrevistas 12 y 13 ya no aportaron ningún tema nuevo significativo relacionado con la teoría sustantiva desarrollada, sino que confirmaron y consolidaron los hallazgos previos.

La saturación teórica validó que los datos de 11 entrevistas eran suficientes para desarrollar una teoría sustantiva robusta y coherente, reflejando las experiencias y perspectivas de los participantes. Este proceso cíclico de recolección y análisis, (descrito en el apartado III.6.6) garantizó que se alcanzara un grado adecuado de comprensión sobre el fenómeno estudiado, evitando la redundancia y asegurando que la teoría sustantiva este fundamentada en datos sólidos.

### **Procedimiento**

En el análisis de los datos cualitativos recopilados de esta investigación se utilizó el *software* MAXQDA. El proceso de análisis se desarrolló siguiendo una serie de pasos metodológicos bien definidos que concuerdan con los fundamentos teóricos y epistemológicos de la Teoría Fundamentada Constructivista. El procedimiento descrito a continuación refleja un plan sistemático para la codificación y análisis de los datos, asegurando que la interpretación sea coherente con el método y los resultados sean tanto significativos como relevantes conforme a los objetivos de la investigación.

1. Importación de los datos. Se importaron 11 de las 13 entrevistas realizadas a los docentes, las cuales se convirtieron en el material para el análisis (imagen 1). Este paso inicial garantizó que todos los datos estuvieran disponibles en un formato accesible para un análisis detallado.
2. Codificación abierta o inductiva. Se realizó una codificación para identificar conceptos, categorías y relaciones a partir de las 11 entrevistas (Imágenes 2 y 3), con el fin de entender a profundidad el fenómeno (Flick, 2012, p. 193)
3. Asignación de relevancia a cada categoría. Cada categoría identificada fue valorada del 1 al 100 para establecer su importancia y frecuencia en los datos obtenidos (Imagen 4).
4. Codificación axial. En este paso se establecieron relaciones entre categorías y subcategorías (Imágenes 5 y 6) obtenidas de los conceptos de poder e ideología. Esto permitió comprender las causas, consecuencias y el contexto del suceso, así como las estrategias utilizadas por los actores y grupos involucrados (Flick, 2012, p. 197). La codificación axial facilitó la creación de un mapa conceptual (Imagen 8) para apreciar

las relaciones jerárquicas y temáticas entre las categorías y subcategorías, proporcionando una visión estructurada del análisis.

5. Nube de categorías. Se creó una nube de categorías que representa visualmente las categorías de análisis con mayor frecuencia que resultaron de los datos obtenidos (Imagen 9). Esta representación facilitó la identificación de los temas más recurrentes en los datos.
6. Proceso cíclico. Este análisis metodológico no fue lineal. En el proceso se realizaron más entrevistas, se codificaron nuevos datos y se repitieron estos pasos explicados previamente. Este proceso cíclico (Imagen 10) se realizó hasta alcanzar el punto de saturación teórica, es decir, cuando la recolección de datos ya no aportó información nueva a los datos obtenidos previamente.

El método de Teoría Fundamentada Constructivista, apoyado de MAXQDA, permitió comprender la experiencia de los profesores en el intento de reforma al Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009. La interpretación nos permitió desarrollar un conocimiento situado<sup>66</sup>, basado en el significado de sus acciones individuales y colectivas, considerando las dimensiones políticas, profesionales y sociales que influyeron en sus interacciones.

MAXQDA también proporcionó la construcción visual de datos que muestran cómo las posturas ideológicas conservadoras y reformistas se interrelacionaban con las dinámicas de poder, consolidando la teoría sustantiva de la defensa de sus patrimonialismos epistémicos como un elemento importante en la resistencia al cambio curricular (Imagen 7).

### **Interpretación de los hallazgos para lograr los objetivos de la tesis**

En el análisis de los datos cualitativos se logró comprender cómo se manifestaron las ideologías y las dinámicas de poder en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990. La interpretación de estos datos no solo respondió a la pregunta de investigación, sino que también proporcionó una visión integral de los objetivos establecidos.

La pregunta de investigación plantea: ¿De qué forma se manifestaron los diversos tipos de ideologías y poder entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar

---

<sup>66</sup> El conocimiento situado se refiere a la comprensión y el saber que se desarrolla por medio de la experiencia y la interacción en un contexto particular. Dicho conocimiento está influenciado por el contexto en el que se desarrolla. Algunas de sus características son: contextualizado y parcializado.

el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009? De esta pregunta se desarrolló el siguiente Objetivo general y Objetivos específicos

- Explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009.

#### Objetivos específicos

1. Explicar las diferencias ideológicas entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para saber cómo sus disparidades afectaron los resultados de dicho intento de reforma.
2. Identificar los intereses de los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para entender como estos intereses en juego afectaron las percepciones y acciones de los involucrados en el proceso.
3. Analizar las dinámicas de poder que se manifestaron entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en las decisiones tomadas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, con el fin de comprender cómo incidieron en el proceso de toma de decisiones.

Una breve respuesta a la Pregunta de investigación y explicación al Objetivo general es que el poder y la ideología estuvieron presentes en todo el proceso de intento de reforma al Plan de Estudios 1990, porque las dinámicas de control y resistencia al cambio jugaron un papel crucial. El grupo conservador, motivado por una ideología que buscaba preservar el conocimiento y la estructura curricular tal como se había concebido en 1990, utilizó su poder político para bloquear la reforma. Esta resistencia estuvo motivada por intereses personales y patrimonialismos epistémicos que les garantizaban control sobre ciertos espacios curriculares del Plan 1990, lo que les otorga el adjetivo de expertos, basado en sus saberes que se imparten en la Licenciatura en Pedagogía.

El grupo reformista, aunque impulsado por una ideología que promovía la innovación y actualización del currículo, no ejerció el suficiente poder para movilizar a otros actores y grupos y

concretar la reforma, debido a una mejor posición política del grupo conservador. La falta de consenso, la resistencia y el control del conocimiento fueron factores que impidieron la reforma del Plan 1990. Estas dinámicas de poder e ideología actuaron como barreras que, en lugar de facilitar el cambio, reforzaron las estructuras existentes, limitando la posibilidad de transformar el currículo y adecuarlo a las demandas del contexto educativo de ese momento.

Para explicar el primer Objetivo específico, nos basamos en los datos obtenidos, el análisis e interpretación de las entrevistas. Los actores involucrados se alinearon en dos grandes grupos: el grupo conservador y el grupo reformista. El grupo conservador, formado en gran parte por los actores que participaron en la creación del Plan 1990, vio el intento de reforma como una amenaza a su control sobre los espacios curriculares. Estos actores defendieron la estructura del Plan 1990, que les otorga influencia sobre la formación de los futuros pedagogos y les permite reproducir el conocimiento bajo una epistemología que favorece su perspectiva ideológica respecto a la pedagogía. Este grupo se resistió a los cambios por miedo a perder su poder y prestigio dentro de la organización del Área 5, lo cual se reflejó en su negativa para participar activamente en las discusiones sobre la reforma.

Por otro lado, el grupo reformista estaba compuesto por actores que veían la reforma como una oportunidad para innovar y actualizar el currículo en respuesta a las demandas del contexto político educativo vigente. Este grupo modificó la estructura del Plan 1990 para incluir nuevas perspectivas, especialmente en áreas que consideraban obsoletas o insuficientes.

El marco teórico de Ball (1994) sobre ideología y micropolítica, ayudó a comprender que estas diferencias no solo reflejaron preferencias académicas, sino que fueron la base para una lucha por el control del conocimiento en el programa de Pedagogía. La ideología de los actores influyó en cómo percibían y justificaban sus posturas, lo que dificultó la negociación y el consenso durante el proceso de reforma. Estas diferencias ideológicas crearon una fractura dentro del Área 5, lo que terminó afectando la posibilidad de concretar la reforma. La falta de un diálogo efectivo entre ambos grupos exacerbó las tensiones y reforzó la resistencia al cambio por parte del grupo conservador.

En cuanto al segundo Objetivo específico, los intereses de los actores y grupos en el Área 5 fueron clave en la forma en que se desarrollaron las dinámicas del intento de reforma. Basado en las entrevistas y análisis de los datos, surgió la categoría de “intereses personales”, la cual explica

cómo los docentes que participaron en la creación del Plan 1990 percibían la reforma como una amenaza directa a sus espacios curriculares. Estos docentes se habían beneficiado del control de ciertas asignaturas y áreas de conocimiento, lo que les confiere prestigio, influencia y un sentido de propiedad sobre esos espacios. El miedo a perder estos privilegios y a que no se valorara su conocimiento, motivó a este grupo a resistirse al cambio.

El análisis de Ball (1994) sobre la toma de decisiones en las organizaciones escolares, revela que los intereses personales y creados influyen en la resistencia a las reformas educativas. En este caso, los docentes del grupo conservador no solo defendían su posición en la estructura curricular, sino también su capacidad de influir en la formación de los futuros pedagogos dentro de la UPN. Por el contrario, el grupo reformista valiéndose de la influencia de la macropolítica educativa, las evaluaciones externas e internas, vio en la reforma una oportunidad para reestructurar el currículo en función de las nuevas demandas sociales y educativas. Estos actores buscaron ampliar su influencia académica y pedagógica, lo que explica su apoyo a la reforma.

Éstas diferencias de intereses afectaron significativamente la percepción de los actores sobre el proceso de reforma. El grupo conservador lo percibió como una amenaza a su estabilidad personal y profesional, mientras que el grupo reformista lo percibía como una oportunidad para el cambio y la actualización del conocimiento. Esta diferencia en sus intereses provocó acciones de resistencia en el proceso de la reforma, ya que los esfuerzos de negociación se vieron obstaculizados por las posturas defensivas y las preocupaciones individuales.

Por último, con base en el análisis para el tercer Objetivo específico, se concluye que las dinámicas de poder entre los actores del Área 5 fueron determinantes en el proceso de toma de decisiones durante el intento de reforma del Plan 1990. Desde la perspectiva de Foucault (1981), el poder no es algo que se posee, sino algo que se ejerce en las relaciones y en las estrategias para controlar el conocimiento. En este caso, esta dinámica de poder en el grupo conservador se evidenció en su resistencia a cualquier cambio que pudiera alterar el equilibrio existente dentro de la estructura del Plan 1990.

El grupo conservador ejerció su poder mediante estrategias de control del conocimiento, bloqueando las propuestas de reforma y utilizando su posición dentro de la estructura de la UPN para influir en el proceso de toma de decisiones. Esta resistencia, motivada por los patrimonialismos epistémicos, refleja una lucha por mantener el *statu quo* y evitar que otros actores

obtuvieran mayor poder dentro de la estructura curricular. La capacidad del grupo conservador para movilizar su influencia dentro de la organización muestra cómo el poder operó como una barrera para el cambio, impidiendo que la reforma se concretara.

Por otro lado, el grupo reformista carecía del mismo nivel de poder político, lo que limitó su capacidad para implementar su propuesta. Aunque contaban con argumentos sólidos a favor de la actualización del currículo, las dinámicas de un grupo de poder (alrededor de 5 docentes) dentro del Área 5, favorecieron al grupo conservador, que logró mantener el control sobre los espacios curriculares y evitar la concreción de la reforma.

Para lograr los objetivos de la tesis fue esencial posicionarnos epistemológicamente desde el posestructuralismo. Este enfoque ayudó a evidenciar que las políticas educativas no son neutrales ni objetivas, sino que reflejan relaciones de poder y luchas dentro de contextos específicos como el de la UPN, donde los actores del Área 5 defendieron sus posiciones, basadas en intereses y concepciones diversas sobre la pedagogía.

El enfoque constructivista social mostró cómo los actores construyen significados y prácticas en sus interacciones dentro de la institución. Los argumentos a favor y en contra del intento de reforma evidencian cómo los actores interpretaron el significado y las implicaciones de la reforma ante sus prácticas e identidades profesionales.

Éstas primeras conclusiones sugieren que, para superar las resistencias al cambio y promover reformas más democráticas, es esencial fomentar un diálogo respetuoso, incluir a todos los actores en el diseño curricular y valorar el conocimiento y experiencia de todos los docentes. A continuación presentamos las conclusiones por apartados con base en la interpretación de los datos obtenidos. Las cuales buscan contribuir a desarrollar reformas curriculares más inclusivas y contextualizadas para el futuro de la UPN.

### ***Macropolíticas, evaluaciones y prácticas instituidas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

La influencia de las macropolíticas de Estado proporcionó el marco político y normativo que motivó el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN

en el período 2006-2009. Éstas macropolíticas reflejan los intereses de la superestructura<sup>67</sup> y su agenda política. Se puede apreciar que Los PND y los Planes Sectoriales de Educación establecieron una visión neoliberal en la educación, vinculándola con la calidad educativa, la productividad y competitividad del mercado laboral. Aunque la búsqueda de calidad no es solo negativa, puede estar sujeta a intereses económicos y políticos que limitan la libertad académica y legitiman ciertos conocimientos y prácticas pedagógicas.

Este contexto refleja la influencia del discurso hegemónico de un “régimen alterno” que promovió la evaluación estandarizada y alinea la educación superior con las demandas del sector productivo. La UPN como institución de educación superior pública, tuvo la obligación de cumplir con los objetivos establecidos por el gobierno federal (expresados en los PND), para actualizar sus programas de estudio, asegurar su pertinencia y calidad. Así, la influencia de la ideología política y económica de dicho período presidencial, recalca que las políticas educativas responden a los intereses y agendas de la superestructura. Esta interacción entre ideología, poder y políticas educativas es esencial para comprender la complejidad de los procesos de cambio curricular en la UPN.

La evaluación por parte de los CIEES y las recomendaciones de la ANUIES reflejaron una presión externa para actualizar el Plan de Estudios 1990, destacando su descontextualización y la necesidad de adaptación a los desafíos educativos contemporáneos. Los problemas de la Licenciatura en Pedagogía, como el bajo índice de titulación y la falta de mecanismos de evaluación y titulación flexibles, también implicaron la necesidad de reformar el Plan 1990 para mejorar la eficiencia terminal y pertinencia del programa.

El Plan 1990 ha sido criticado por ser excesivamente teórico y carente de un enfoque práctico, lo que provocó una discusión sobre la necesidad de una formación más integral y polivalente. La propuesta de una formación polivalente expresó los significados que un grupo de actores involucrados atribuyeron a sus interpretaciones sobre las necesidades de la formación de estudiantes en pedagogía. En el extremo, surgió la resistencia de otro grupo de actores, lo cual

---

<sup>67</sup> En la teoría marxista, la superestructura es el conjunto de instituciones que promueven y justifican las relaciones sociales. La superestructura incluye leyes, políticas, ideologías, expresiones educativas, culturales, artísticas y religiosas, que reflejan y refuerzan la organización de una sociedad específica. La superestructura ayuda a mantener el orden social, proporcionando las bases para la legitimación de las normas y valores que predominan en un determinado contexto histórico.

puso en evidencia las diversas interpretaciones y significados que se tiene respecto al objetivo y propósitos en la formación pedagógica, reflejando una reproducción de ideologías obsoletas en el Plan de Estudios 1990.

La inercia institucional y la resistencia de un grupo o minoría del Área 5, expresan las estructuras de poder que influyen en la producción y reproducción de prácticas educativas instituidas. Mismas que pueden estar afianzadas a intereses ideológicos y personales para mantener su *statu quo*, en lugar de trabajar para las necesidades de los estudiantes y la sociedad. Su resistencia se ejerce mediante el poder y describe cómo las ideologías establecidas por los actores del Área 5 pueden influir en la preservación de prácticas educativas y la oposición al cambio.

El supuesto de esta investigación respecto a que las ideologías de los actores y grupos influyen en la toma de decisiones dentro del Área Académica 5 de la UPN se confirma, porque la falta de capacidad de los actores para negociar y conciliar sus intereses fue clave para que la reforma no se concretara. Esto sugiere la necesidad de un cambio curricular profundo que supere las prácticas instituidas y los conflictos internos.

### ***Conclusiones sobre la asignación y distribución de los recursos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

El análisis de los recursos humanos, económicos y materiales utilizados en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990, expone que la distribución desigual y la falta de transparencia desempeñaron un papel notable en el intento de reforma. Esta conclusión se sustenta en las relaciones entre la organización y el medio propuesta por Crozier y Friedberg. Porque el poder en una organización no solo se refleja en la estructura organizativa, sino que también resulta de las estrategias y relaciones de poder entre los actores, quienes movilizan recursos para alcanzar sus objetivos (Crozier & Friedberg, 1990, p. 55).

Los recursos económicos, tanto los provenientes de la ANUIES como el presupuesto de la UPN, se concentraron en ciertos grupos, mientras que los opositores a la reforma enfrentaron limitaciones en el proceso. Esta concentración de recursos y la falta de acceso equitativo a información y materiales, creó un entorno de desconfianza y conflicto, descrita como una relación de poder mediada por la disponibilidad y control de recursos (Crozier y Friedberg, 1990, pp. 56-65).

Los actores dentro de la organización, en este caso, los docentes y responsables del intento de reforma, utilizaron sus recursos para satisfacer sus necesidades y alcanzar sus objetivos dentro de un sistema que, aunque limitado, permite cierta libertad de acción. Sin embargo, la falta de mecanismos transparentes para la distribución de recursos y la ausencia de espacios de diálogo igualitarios limitaron significativamente la capacidad de algunos actores para participar efectivamente y generar consensos (Crozier & Friedberg, 1990, pp. 36-38).

Para evitar que se repitan estos conflictos en futuras reformas, a continuación recomendamos algunas pautas para asegurar un proceso más transparente, equitativo y participativo

- Establecer criterios de transparencia para la asignación de recursos, tanto humanos como económicos y materiales
- Definir mecanismos de rendición de cuentas (asignación y evaluación), tanto para quienes asignan los recursos como para quienes hacen uso de ellos
- Informar públicamente sobre la asignación de los recursos, para promover la rendición de cuentas, que se distribuyan de forma justa y participe toda la comunidad universitaria
- Garantizar que todos los participantes tengan acceso a la información<sup>68</sup>
- Abrir canales de comunicación para que la comunidad exprese sus opiniones y preocupaciones sobre la distribución de los recursos
- Crear espacios de diálogo en igualdad de circunstancias para que los participantes ofrezcan soluciones consensuadas mediadas por el respeto

Al establecer estas estrategias respecto a la asignación y distribución de recursos en futuras reformas curriculares, la comunidad universitaria puede garantizar que todos los actores involucrados tengan las herramientas y el apoyo necesario para participar activamente en la toma de decisiones y lograr los consensos.

---

<sup>68</sup> En el intento de reforma al Plan 1990 los actores no tuvieron la información suficiente para tomar decisiones correctas. Tener acceso a la información completa es un derecho y un bien social, porque involucra a toda la comunidad para que esta funcione correctamente, mediante el acceso a toda la información es posible interactuar, cooperar, solidarizarse y lograr consensos (Zamitiz, 2023, p. 32).

### ***Conclusiones sobre los Lineamientos a los que se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009***

En este apartado se sintetizan las conclusiones derivadas del análisis de los lineamientos (ausentes) y documentos que guiaron la elaboración del Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN. La investigación se centró en las influencias externas y las normativas internas que configuraron el proceso de reforma curricular. Para lograrlo, se adoptó la perspectiva de la toma de decisiones propuesta por Ball (1994), quien argumenta que el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son procesos ideológicos en los que los actores movilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses (p. 35).

Una primera conclusión que surge de lo anterior, es que el diseño del Plan de Estudios 2009 estuvo significativamente influenciado por la política educativa nacional establecida por el gobierno federal y por las recomendaciones de organismos evaluadores externos como los CIEES. Según Ball (1994), la toma de decisiones en el contexto escolar no es un proceso abstracto y racional, sino un proceso político cargado de ideología y conflicto (p. 17). Esto indica una subordinación (de un sector de la institución) de la UPN ante las decisiones del gobierno federal y las exigencias externas de los organismos evaluadores, confirmando la propuesta de Ball sobre la influencia de la ideología y el poder en la toma de decisiones educativas.

La segunda conclusión a la que se llegó, es que la emisión de Lineamientos en el año 2012, fue una respuesta a la falta de concreción del intento de reforma al Plan 1990 en el 2009, la UPN se vio en la necesidad de establecer una normativa interna para regular futuros procesos. Este avance hacia una mayor transparencia y regulación se manifiesta en la formalización de procedimientos para la creación, modificación, suspensión y cancelación de programas educativos, con el fin de evitar las irregularidades observadas en el intento de reforma al Plan 1990. La creación de estos Lineamientos refleja un esfuerzo por institucionalizar y regular la toma de decisiones y así gestionar las relaciones de poder dentro de la organización.

### ***Conclusiones sobre las diferencias políticas, teóricas y metodológicas de los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

El análisis de las diferencias políticas, teóricas y metodológicas en el intento de reforma al Plan 1990 revela una compleja interacción entre ideologías y prácticas dentro del Área 5 de la UPN. Para interpretar estas interacciones, se recurrió a la categoría de intereses ideológicos de Ball

(1994), porque estos intereses se relacionan con ideas sobre su práctica y de la organización, ya que se ponen a debate y discusión. También se vinculan con posiciones políticas de los actores y grupos (p. 13), lo cual ayuda a comprender cómo las ideologías y los intereses influyen en la toma de decisiones y en las dinámicas de poder en las organizaciones educativas.

Se concluye que hubo dos grupos principales en el intento de reforma al Plan 1990, definidos como el grupo conservador o de oposición que defendió el Plan 1990 por considerarlo vigente. Dicho grupo se caracteriza por su activismo político e influencia en el Área 5, el cual percibió el intento de reforma como una amenaza a sus prácticas establecidas, especialmente en relación con el enfoque por competencias que consideraron mercantilizante. Y en contraparte, el grupo reformista; que diseñó el Plan 2009, con una postura más alineada a enfoques contemporáneos y pragmáticos, el cual se enfrentó a una resistencia significativa debido a su falta de influencia política frente al poder establecido del grupo conservador. Sus diferencias políticas giraron en torno a la defensa de sus espacios curriculares. La postura marxista o de izquierda del grupo conservador contribuyó para resistir ante las políticas educativas de Estado y ante un grupo de poder hegemónico de la organización.

Por medio de la interpretación de los datos, se identificaron algunas diferencias teóricas, de estructura y en el enfoque educativo ente ambos Planes de Estudios. Se observa una brecha entre los docentes fundadores de la UPN que defendieron el Plan 1990 con su visión humanista y nuevas generaciones de docentes más abiertos al enfoque por competencias. Esta brecha mostró una respuesta a las demandas cambiantes del mercado laboral y la necesidad de desarrollar habilidades específicas por parte de los estudiantes y egresados.

No obstante, la sustitución de las Líneas y Campos del Plan 1990 por los Ejes temáticos-problematizadores en el Plan 2009 puede interpretarse como un intento de introducir una perspectiva integral en la formación pedagógica. Sin embargo, también representó una pérdida de espacios curriculares<sup>69</sup> para el grupo conservador que estaba asociado con las Líneas y Campos

---

<sup>69</sup> Término que también puede utilizarse para describir los patrimonialismos epistémicos, un conjunto de acciones de los actores y grupos de una institución educativa que ejercen la docencia, realizan investigaciones y difunden conocimientos. En el proceso, los actores y grupos establecen, controlan y validan el conocimiento que se produce, transmite y difunde, lo cual se orienta por paradigmas, ciencia, formación académica y ejercicio del poder académico.

anteriores, lo que causó resistencia, ya que se identifican con el Plan 1990 y defendieron sus intereses personales.

Estas diferencias teóricas entre el Plan 1990 y el Plan 2009 reflejan una tensión permanente sobre la naturaleza de la pedagogía, su relación entre la formación crítica y el mercado laboral. Esto hace cuestionar

- ¿Cuál es el papel de la pedagogía y el perfil deseado de los estudiantes y egresados de la UPN en el contexto actual?
- ¿Qué enfoques educativos son los adecuados para resolver los problemas educativos y aportar a las necesidades del mercado laboral?

La categoría de los intereses ideológicos de Ball, derivada del concepto de Ideología, ayudó a comprender las motivaciones de los actores y grupos involucrados en el intento de reforma al Plan 1990. Al analizar las ideas, problemas y posiciones políticas en juego, se identificaron las diversas visiones que se tienen sobre el papel de la Pedagogía. Por ello, se concluye que las diferencias políticas y teóricas entre los actores y grupos involucrados en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990, reflejan una compleja interacción de sus intereses y posturas ideológicas.

En cuanto a las diferencias metodológicas en el proceso, se afirma que el grupo reformista eligió un enfoque de investigación empírico basado en un diagnóstico exhaustivo y en la recolección de datos a través de cuestionarios y estudios de factibilidad. Ésta metodología buscó justificar la reforma con evidencia concreta. A diferencia del grupo conservador que se basó más en su experiencia y prácticas instituidas, sin proporcionar una metodología formal para justificar su oposición a la reforma. Esta disparidad en los enfoques metodológicos refleja una falta de consenso sobre cómo abordar los procesos de cambio curricular, por ello se destaca la necesidad de una metodología clara y compartida en las reformas curriculares.

Las diferencias políticas, teóricas y metodológicas expresadas, jugaron un papel crucial en el intento de reforma al Plan 1990. No solo se manifestaron diversas posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la pedagogía, también una resistencia al cambio dentro del Área 5, “argumentando que el cambio existe de manera factual, no importando la forma, y que está bien diseñado el proyecto, porque hay investigación de principio a fin, pero lo que hay son prácticas a veces muy dañinas para los estudiantes” (Entrevista 6, 2024).

De ahí que se asevera una falta de cultura por el cambio y la renovación, tanto política, como teórica y metodológica por parte del Área 5. El intento de reforma al Plan de Estudios 1990 revela no solo las disputas sobre contenidos y enfoques pedagógicos, sino también las tensiones inherentes a la evolución de las políticas educativas en contextos de cambio. Por ejemplo, las actualizaciones que se han hecho al Plan 1990 se han realizado por individuos y no por colectivos. Se hace notar que, en el intento de reforma al Plan 1990, al solicitar los programas de las asignaturas se decía “pásame el programa de filosofía de la educación. Y te entregaban el que cada uno había elaborado, pero no había una discusión de carácter colectivo” (Entrevista 8, 2024).

Con base en la interpretación de los hallazgos, se concluye lo siguiente:

- Las diferencias políticas, teóricas y metodológicas, dificultaron el consenso y la implementación de la reforma curricular
- El grupo conservador se negó a reformar el Plan 1990, defendiéndolo como vigente y criticando el enfoque por competencias del Plan 2009
- El Área Académica 5 carece de una cultura de la renovación, pero posee una cultura arraigada por el miedo al cambio
- Las actualizaciones del Plan 1990 se han realizado de manera individual, lo que impide una actualización integral, consensuada y contextualizada para las necesidades de los estudiantes en favor de la sociedad
- La influencia política del grupo conservador, junto con las desventajas del grupo reformista, fue una de las causas que impidieron la reforma del Plan 1990 por el del 2009

La interpretación de las diferencias y tensiones en el intento de reforma al Plan 1990 mediante la propuesta de Stephen Ball, proporcionó una comprensión profunda de las dinámicas de poder y las influencias ideológicas en los procesos de cambio curricular. Además de que permitió contextualizar los conflictos y ofrecer recomendaciones basadas en una interpretación rigurosa de los datos.

Con base en lo anterior, se recomienda hacer más investigaciones sobre el Plan de Estudios 1990, para identificar sus logros, carencias y desafíos en la formación de pedagogos. También es necesario formar a los docentes en el uso de métodos de diseño, implementación y evaluación curricular para que se realicen actualizaciones contextualizadas. Fomentar una cultura del cambio

organizacional<sup>70</sup> y una mayor apertura a la renovación, lo cual es importante para superar los retos actuales y promover una educación que responda de manera más efectiva a los intereses de los estudiantes y a las necesidades de la sociedad.

***Imposición, descalificación, ausencia del debate y resistencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

A partir del análisis del debate y la negociación en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990, se concluye que las dinámicas de poder ejercidas por las autoridades universitarias y los grupos conservadores obstaculizaron cualquier posibilidad de diálogo y consenso. Esta falta de espacios de debate y deliberación, como lo señala Stephen Ball (1994), refleja la naturaleza micropolítica de las instituciones educativas, donde las decisiones no se toman de manera racional y abstracta, sino que están profundamente influenciadas por ideologías, intereses y luchas de poder.

La pregunta que orientó este análisis es: ¿cómo se manifestó el debate o negociación de dichas semejanzas o diferencias entre los actores o grupos al momento de intentar reformar el Plan de Estudios de 1990 por el del 2009? Para ello, se apelo al concepto de poder de Foucault (1981), este concepto no es una entidad estática o centralizada, sino una red de relaciones que se ejerce y reproduce a través de interacciones sociales y discursos. En el contexto de la reforma al Plan 1990, el poder se manifestó en la forma en que los actores y grupos involucrados ejercieron control y no negociaron sus posiciones. El poder no solo influyó en la toma de decisiones, sino que también se expresó en la legitimación de ciertas posturas y la deslegitimación de otras.

La categoría de relaciones de poder también propuesta por Foucault (1981), ayudó a explicar las técnicas y formas de poder utilizadas por los actores y grupos respecto a sus intereses, recursos y fines en la organización al tomar decisiones políticas en la institución (pp. 81-82). Esta categoría permite comprender que el poder en la reforma curricular no se limitó a una autoridad centralizada, sino que se distribuyó entre diversos actores y grupos. Para Foucault (1981), las relaciones de poder son estrategias que los actores utilizan para lograr sus fines, y en este caso, se manifestaron por medio de la imposición de la agenda política, la descalificación, exclusión y la falta de voluntad

---

<sup>70</sup> El cambio organizacional es un proceso mediante el cual una institución reajusta su estructura, procesos, cultura o estrategias para afrontar nuevas circunstancias, mejorar su desempeño o alcanzar objetivos específicos. Puede ser motivado por diversos factores, ya sean internos, como cambios en la dirección o la tecnología, o externos, como las necesidades del mercado laboral o cambios en las políticas de gobierno. Las estrategias para gestionar este cambio incluyen la comunicación efectiva, la participación de los actores, el desarrollo de habilidades mediante la formación constante, así como la gestión de conflictos y la resistencia al cambio.

política para la negociación entre los actores y grupos involucrados, causando una resistencia a la reforma del Plan 1990.

Con base en los datos interpretados, una de las conclusiones a las que se llegó es que la imposición de un especialista externo como mediador, exacerbó las tensiones entre los actores y grupos involucrados. Además hubo descalificaciones por parte del intermediario; esto marginó a los docentes opositores a la reforma, etiquetándolos como “tóxicos”, esto generó un ambiente de exclusión y antagonismo entre los actores y grupos, lo cual limitó la construcción del diálogo para negociar, llevando el intento de reforma al fracaso.

El uso de la etiqueta “tóxicos” reflejó una estrategia de poder para deslegitimar a aquellos que no compartían la visión de la reforma. La incapacidad de negociar y llegar a acuerdos políticos por parte del Área 5, revela una cultura que se caracteriza por el conflicto, la falta de compromiso y de participación democrática. Para Ball (1994), los intereses ideológicos no son solo discusiones académicas, sino luchas de poder que reflejan las posiciones políticas y valores de los actores dentro de la institución. Así, aquellos actores y grupos con mayor poder simbólico, como el especialista externo y las autoridades universitarias, intentaron imponer su agenda y suprimir el disenso, lo que llevó a que el grupo conservador ejerciera su poder en forma de resistencia, imponiéndose y llevando al fracaso el proceso de reforma al Plan 1990.

Ésta cultura del Área 5 caracterizada en el párrafo anterior, evidencia una incapacidad para la negociación política y el consenso entre los actores. Como lo expresó un docente entrevistado,

hacemos política pero de la más rústica, de la más pobre, aquella pensada en la destrucción del contrario, no hemos tenido la capacidad de hacer política de una manera tal, como negociación, acuerdos, consensos, es hacer política, una política abierta, franca, de cara al otro, a nosotros. No, aquí es la de ir soterrando, minando las posturas (Entrevista 3, 2024).

Esta falta de cultura política se manifestó con el enfrentamiento entre los grupos involucrados, lo que según Ball (1994), refleja cómo los intereses ideológicos pueden dividir a una organización educativa y generar conflictos, en lugar de promover el debate inclusivo. Esto también se puede explicar por medio de categorías que surgieron en las entrevistas, como la falta de voluntad

política<sup>71</sup> y la resistencia de algunos grupos con ideologías hegemónicas que contribuyeron a que la reforma no se concretara.

Otro de los puntos clave en las conclusiones, es la centralización del poder en la autoridad universitaria y en el grupo conservador del Área 5. Debido a la imposición de la reforma y de un asesor externo como mediador para legitimar el proceso. Esta concentración de poder, limitó la capacidad de negociación por la falta de un espacio de diálogo abierto y transparente. Esto es el reflejo de la cultura institucional del Área 5 que prioriza el enfrentamiento y la imposición de ideas sobre el consenso y la cooperación.

La descentralización del poder en futuras reformas curriculares es por tanto, una necesidad urgente para contrarrestar las ideologías hegemónicas que han dominado el proceso de toma de decisiones en el Área 5. Si se logra descentralizar el poder y fomentar una cultura de negociación y respeto a la diversidad de ideas con voluntad política, se podrá abrir el espacio para un verdadero debate académico, donde todos los actores sean reconocidos como expertos en los saberes pedagógicos que se imparten en la Licenciatura en Pedagogía.

Finalmente, es fundamental valorar y escuchar a todos los actores involucrados en los procesos de reformas curriculares mediante debates inclusivos y con argumentos. Esto conlleva evitar la imposición de ideologías y la descalificación. Para lograrlo, es necesario establecer mecanismos, algunas recomendaciones implican:

- Fomentar las investigaciones y diagnósticos previos a las reformas, con evidencia empírica que permita identificar las habilidades y conocimientos esenciales para los futuros pedagogos
- Promover un equilibrio entre una formación crítica y reflexiva y el desarrollo de conocimientos y habilidades para el ámbito laboral

---

<sup>71</sup> La voluntad política es la representación del poder al servicio de causas nobles que ofrecen beneficios sociales, en este caso en la educación, esta voluntad política se logra cuando la organización es estable, el proyecto es sólido y los actores tienen puntos de encuentro para lograr consensos. La voluntad política es un elemento que permite identificar si los actores políticos están comprometidos con alguna institución o con alguna reforma educativa. Es importante no considerar la voluntad política solo como la voluntad de los políticos, ni de quienes participan de manera más evidente en la política educativa. Mas bien, se considera como la capacidad de movilización de los actores involucrados para lograr un consenso. La voluntad política no solo depende de los recursos económicos y políticos disponibles en el proceso de una reforma, sino también del poder y de la capacidad de estos para lograr un apoyo sólido de los demás participantes.

- Establecer procesos de evaluación que valoren el impacto de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, para diseñar currículos que respondan a las demandas sociales y laborales actuales

### ***Los saberes de los expertos y su influencia en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

En este apartado se explica la dinámica compleja en la que los docentes como expertos de los saberes impartidos del Plan 1990, juegan un papel esencial en la enseñanza de la Licenciatura en Pedagogía. Se asume que la posición y el conocimiento de los profesores influyeron en el proceso de reforma. Con base en la propuesta de Crozier y Friedberg (1994), es posible comprender que el conocimiento y experiencia de los actores y grupos les otorgan la posibilidad de influir en el currículo y en las prácticas de enseñanza.

Los docentes de la Licenciatura en Pedagogía, al ser los principales portadores del saber pedagógico, se posicionaron como actores clave en el debate. Su conocimiento especializado y su experiencia en la enseñanza no solo les otorga una posición privilegiada dentro de la organización, sino que también les permite influir significativamente en el proceso de reforma. Por lo tanto, se concluye que la reforma del Plan 1990 pudo beneficiarse de la incorporación de nuevos enfoques y conocimientos actualizados, tal como lo reconocieron algunos docentes. Sin embargo, la resistencia a la reforma también se manifestó con base en la defensa de sus "feudos" curriculares. Esta resistencia puede ser entendida por medio de la tipología del poder de Crozier y Friedberg (1994), donde el saber de los expertos se convierte en una fuente de poder fundamental dentro de la organización (pp. 70-71).

La posición de los docentes como expertos les permitió mantener un control sobre los espacios curriculares y resistir los cambios que amenazaban su dominio en ciertas áreas de conocimiento. Estos expertos mostraron una fuerte resistencia al cambio, protegiendo sus áreas de conocimiento y prácticas instituidas. Este comportamiento es una estrategia para conservar su poder dentro de la organización, ya que cualquier modificación al Plan 1990 es una amenaza a sus posiciones consolidadas y al reconocimiento profesional asociado a ellas.

Se espera que en el futuro se promueva la participación activa y el diálogo constructivo entre docentes y autoridades, reconociendo la diversidad de los saberes que poseen para llevar a cabo futuras reformas curriculares, donde se evite imponer una sola visión respecto a la pedagogía. Para

que se beneficie tanto a la institución, como a los docentes, a los estudiantes y a la sociedad en general. Al final eso constituye a la universidad: la unión de la diversidad.

### ***Intereses personales y defensa de los patrimonialismos epistémicos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

A partir del análisis del intento de reforma al Plan de Estudios 1990, se concluye que la resistencia de algunos actores y grupos del Área 5 estuvo influenciada por la amenaza que representaba la pérdida de sus espacios curriculares y áreas de conocimiento. Esta resistencia puede explicarse mediante la defensa de los intereses personales y patrimonialismos epistémicos, tal como lo plantean autores como Stephen Ball (1994), Miranda (2001) y Olivier (2022).

Para Ball (1994), la toma de decisiones en las instituciones educativas no se da de manera racional y abstracta, sino que está inmersa en un proceso micropolítico, en el que los intereses de los actores juegan un papel central. Estos intereses influyen en las interacciones y tensiones dentro de la organización (p. 13). En este caso, los actores involucrados defendieron sus intereses personales para preservar su poder e influencia en la estructura curricular.

Algo fundamental en este proceso de análisis, es lo que Miranda (2001) define como patrimonialismos epistémicos, que son las prácticas mediante las cuales los actores o grupos académicos establecen, controlan y validan el conocimiento dentro de la institución (pp. 102-103). En este caso, estos patrimonialismos se manifestaron en la defensa de espacios curriculares del Plan 1990.

La resistencia de algunos docentes a la reforma se debió a la percepción de que sus áreas de conocimiento estaban siendo amenazadas, lo que puso en riesgo su *status* y autoridad como expertos en sus respectivos campos, a pesar de tener la necesidad de actualizarse (Imagen 7). Como expresa Olivier (2022), este control de los saberes responde a una lucha por mantener la identidad y el sentido que los actores tienen en el ámbito académico, además de satisfacer intereses particulares que pueden ser ideológicos, económicos o morales (p. 95).

Cuando el grupo reformista mostró al colegio de profesores el Plan 2009, algunos docentes observaron la reducción de espacios curriculares, por ejemplo de las asignaturas de *Teoría Curricular* y *Desarrollo y evaluación curricular* del Plan 1990 (Tabla 2), en el Plan 2009 solo quedó la asignatura de *Procesos curriculares* (Tabla 3). La defensa de sus “feudos y “parcelas” fue

para mantener una posición privilegiada y continuar con el control del currículo, por lo tanto, el grupo conservador también evitó el diseño de los programas del Plan 2009.

La pregunta central que guio este análisis fue: ¿De qué manera se verían amenazados o beneficiados los espacios curriculares o áreas de conocimiento que imparten y producen algunos actores y grupos en la Licenciatura en Pedagogía si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009? La categoría de intereses personales explica la preocupación del grupo conservador por perder poder e influencia respecto a su posición en la estructura curricular del Plan 1990 y su capacidad de influir en la formación de los estudiantes-pedagogos. Este análisis contextualizado y fundamentado en los datos permitió desarrollar la siguiente teoría sustantiva del suceso:

El intento de reforma al Plan 1990 fue una amenaza a los intereses personales y patrimonialismos epistémicos de algunos actores y grupos del Área 5. El grupo conservador ejerció el poder y se resistió al cambio para mantener poder e influencia en la estructura del Plan 1990 y su capacidad de reproducir el conocimiento que se imparte en la Licenciatura en Pedagogía. Este poder, como lo describe Foucault (1981), no se posee, sino que se manifiesta mediante estrategias de control del conocimiento, lo que a su vez impidió el cambio y la reforma del currículo.

Esta validación del supuesto, posibilita continuar con la indagación de las relaciones de poder, las ideologías y los intereses en el ámbito educativo superior. Por ello, en caso de realizarse futuras reformas, se deben considerar dichas ideologías e intereses en el proceso, pero no para dividir, sino para promover el diálogo interdisciplinario entre las diversas áreas de conocimiento y cuerpos académicos. Todas las perspectivas deben valorarse para construir un currículo que responda a las necesidades de la sociedad actual; a los retos y desafíos de la educación.

Derivado de lo anterior, se presentan algunas recomendaciones en futuras reformas curriculares del Área 5.

- Realizar diagnósticos para identificar los conocimientos y habilidades que deben desarrollar los futuros pedagogos (basado en el contexto actual)
- Implementar un proceso de reforma curricular participativo e informado, que involucre a todos los actores de la comunidad educativa
- Desarrollar mallas curriculares basadas desde diversas perspectivas disciplinares de los actores y grupos involucrados, para fomentar el dialogo interdisciplinario y

transdisciplinario con el fin de construir un currículo contextualizado, pertinente y de calidad

- Monitorear, evaluar los objetivos, pertinencia, proceso, metas, efectos e impacto social de forma continua en futuras reformas curriculares

### ***Diferencias ideológicas y el control curricular movilizaron a los actores y grupos en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990***

Para desarrollar las conclusiones de este apartado se recurrió a la siguiente pregunta: De los grupos de actores que se movilizaron en el proceso, ¿con cuál simpatizó? Con base en las respuestas obtenidas, se concluye que existe una diferencia ideológica entre los diversos actores y grupos movilizados. Considerando el marco teórico de Ball es evidente que la toma de decisiones dentro de la organización escolar estuvo determinada por intereses ideológicos, personales y creados, los cuales orientaron las acciones de los actores durante el intento de reforma al Plan 1990. Estas posturas no solo reflejan sus diferencias ideológicas, sino que revelan la lucha por mantener el control sobre el *currículum* y los espacios de poder dentro de la UPN. Ball (1994), sostiene que la ideología es una forma de poder simbólico que legitima ciertas prácticas y deslegitima otras, y esto se refleja en la forma en que ambos grupos justificaron sus posiciones durante el proceso.

Un aspecto central en las conclusiones es que, no se identificaron intereses económicos directos que motivaran las movilizaciones de los actores. Esto se refuerza con la respuesta de un docente que ejerce desde 1988

elaborar un plan de estudios en la beca te daba muy pocos puntos. No era el tiempo de estar cambiando planes de estudios, después te daba más puntos, o sea, debió de haber sido un trabajo posterior, claro, porque es un estímulo, si no lo haces por voluntad política o personal pues para una remuneración, ¿no? que en eso se convierten los puntos (Entrevista 7, 2024).

Los docentes que participaron en el diseño del Plan 1990 y el grupo conservador, se resistieron al cambio debido a la seguridad que les brinda el control de sus espacios curriculares.

Cualquier movimiento que implique cambiarte de cuerpo académico [...] ya no a partir de tus intereses, sino de objetivos académicos, es una agresión para los inerciales académicos que somos. Nos da miedo. Nos da miedo lo desconocido. Yo creo que el cambio es más

necrológico. Va a venir con la muerte. Sí, como está sucediendo. Y la universidad no tiene un plan [...] Falta autoridad académica, planeación curricular, planeación institucional y autoridad política [...] Solo se administra lo inercial (Entrevista 6, 2024).

Esta última cita refleja cómo el miedo al cambio y la incertidumbre respecto al futuro institucional influyeron en la toma de decisiones del grupo conservador para oponerse a la reforma. En contraste, los actores que apoyaron la reforma al Plan 1990, vieron en ella una oportunidad para innovar y responder a las nuevas demandas del contexto educativo. Esto reafirma la teoría de Ball (1994), la toma de decisiones en una institución educativa es un proceso político, donde las ideologías y los intereses individuales y colectivos determinan la acción de los actores.

Lo político debe resolverse en un espacio de diálogo respetuoso para comprender las preocupaciones del grupo conservador y abordarlas de forma constructiva. Ahí es donde la política, mediante el debate permitirá diseñar y consensuar reformas curriculares exitosas. Si valoramos el conocimiento de todos los docentes del Área 5, se podrán superar los obstáculos epistemológicos<sup>72</sup> que impiden innovar y transformar la realidad educativa.

Con base en la entrevista a un docente, se construyeron algunas propuestas que requieren la participación de toda la comunidad universitaria.

- Hay que romper con la inercia de la política académica de la UPN, desafiar las prácticas tradicionales y establecer un nuevo paradigma que promueva la innovación y transformación de la educación
- Desarrollar un plan (proyecto colegiado) bien diseñado con autoridad política y académica, realizarlo de forma colectiva y no atomizada, con todos los actores involucrados
- Que el plan incluya una reforma de los profesores, mediante su actualización y formación continua, para el éxito de una nueva reforma curricular
- Renovar la plantilla docente, incorporar nuevos profesores con diferentes perspectivas y experiencias puede aportar dinamismo al proceso educativo

---

<sup>72</sup> El obstáculo epistemológico es lo que el sujeto sabe y como ya lo sabe genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de nuevos saberes [...] El obstáculo impide el cuestionamiento, la búsqueda de otras explicaciones. La forma de superarlo es identificarlo y romper con él, para ubicarse en el cuestionamiento, la pregunta, e iniciar nuevas búsquedas. Camilloni (2011) en Delgado (2023).

- Crear planes de retiro para los profesores, ofrecer planes de retiro dignos, que ya no deseen continuar en activo pero que aporten conocimiento y experiencia. Por ejemplo, que sean consejeros de la universidad
- Reconocer y valorar su experiencia, el conocimiento y la experiencia de los docentes de base deben ser reconocidos y valorados, incluso después de su jubilación. Por ejemplo, recontractarlos en términos de investigación por honorarios
- Implementar una nueva reforma curricular, diseñarla mediante un proceso gradual y flexible, permitiendo a los docentes adecuarse a nuevos requerimientos teóricos, metodológicos y prácticos

A partir de las conclusiones, se afirma que la educación es un campo en disputa, porque diversos actores y grupos tienen intereses y perspectivas diversas que influyen en la política educativa, para este caso, en el intento de cambio curricular. Por ello, es fundamental promover la actualización continua de los docentes, así como la incorporación de nuevas generaciones que puedan aportar enfoques pedagógicos más dinámicos y flexibles. Este caso muestra la falta de diálogo y la resistencia al cambio de un grupo de poder en el Área 5, lo cual limita a dicha Área y a sus egresados para enfrentar problemas educativos contextualizados. El hecho de que algunos actores y grupos del Área 5 se limitaran solo a defender sus espacios curriculares, impidió el debate, la negociación y la concreción de los programas de la propuesta del Plan 2009, cosa que pudo beneficiar a la institución, los docentes, los estudiantes y a la sociedad en general.

Éstas conclusiones invitan a reflexionar sobre cómo las dinámicas de poder y las ideologías, en lugar de servir como puentes para el cambio curricular, pueden convertirse en barreras que impiden la transformación educativa para enfrentar los retos del contexto actual.

### ***Consecuencias que derivaron al no concretarse la reforma al Plan de Estudios 1990***

Algunas de las consecuencias académicas que resultaron de este proceso, es que provocó un ambiente de tensión y polarización entre los docentes. Por ejemplo, debido a que algunos docentes concursaron para impartir clases en la UPN, estos concursos estaban dirigidos a asignaturas específicas, por lo cual afirmaron: yo concursé para dos materias de la Línea filosófico-pedagógica [...] yo no puedo dar otra materia, ni siquiera de la Línea filosófico-pedagógica, no, porque yo concursé por éstas (Entrevista 9, 2024). En ese sentido, estos obstáculos limitaron la oportunidad de innovar la formación de los pedagogos.

Los obstáculos epistemológicos son experiencias en las que nos sentimos muy cómodos para actuar y para conocer. Y eso nos impide innovar, renovar, transformar, comprender la realidad como un proceso dinámico [...] ¿Cuál es el obstáculo epistemológico para la transformación universitaria?, pues la inercia. ¿Cuál es el proceso? Aquí es un proceso político-académico. Es decir, el proceso debe venir de arriba con un plan muy bien pensado, y me refiero a un plan de autoridad política y de autoridad académica. Pero si no tienes autoridad académica, no puedes tener autoridad política en una institución de este tipo (Entrevista 6, 2024).

Al no concretarse la reforma al Plan 1990, se perdió la oportunidad de actualizarlo y adecuarlo a las necesidades del contexto educativo y social.

No nos dimos la oportunidad de escucharnos por nuestras diferencias políticas, por nuestras viejas historias, incluso personales. Al final humanos, las diferencias personales también florecieron [...] perdimos una oportunidad histórica. No abandonada del todo, pero fuimos responsables [...] A veces es la coyuntura, la claridad de los que vienen como autoridades, la claridad del Estado en materia educativa y la disposición de que nosotros nos sentemos a dialogar, a escucharnos, a construir colectivamente, a mediar (Entrevista 5, 2023).

Otra de las consecuencias que hubo, fue el establecimiento de los Lineamientos generales para la creación de programas educativos de licenciatura, especialización, maestría y doctorado de la universidad pedagógica nacional y, en su caso, modificación, suspensión y cancelación, lo cual se explicó en las páginas 84-86.

Después de que no se concretó la reforma al Plan 1990, llegó una nueva Coordinadora al Área 5. Se retomó el proceso de evaluación y diseño del plan de estudios. Hubo avances significativos y se realizaron reuniones regulares del colegio de profesores para discutir el tema. Durante este segundo intento, se definió el perfil de egreso. Sin embargo, llegó un momento en el que la Coordinadora decidió poner fin al proceso, a pesar de haber mostrado voluntad. Se argumentó que la decisión no provenía únicamente de ella, sino que había sido tomada por la rectora (Entrevista

9, 2024). En consecuencia, se decidió no continuar con la reforma. En su lugar, se creó la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP)<sup>73</sup>.

Para implementar la LEIP, se utilizó la propuesta del Plan de Estudios 2009, diseñada por alrededor de 40 docentes. Cabe señalar que “ni siquiera quisieron llamarle pedagogía, es un castigo, o sea sí, pero no, no te sales con la tuya, no vas” (Entrevista 7, 2024).

En octubre de 2012 se anuncia que había sido dictaminada favorablemente e iniciaría actividades la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) que se impartiría en línea [...] Este programa recoge la experiencia y filosofía desarrolladas por la Universidad, pero explora el aprovechamiento del potencial educativo de la tecnología informática para la comunicación y la educación (Campiña, 2021, p. 211).

### **Recursos visuales de MAXQDA**

#### ***Mapa de co-ocurrencia de código (Proximidad de código)***

El Mapa de co-ocurrencia de proximidad de código (Imagen 11) ayuda a identificar cómo se agrupan y se relacionan los códigos o categorías para entender mejor las dinámicas y relaciones subyacentes entre los conceptos estudiados. Por ejemplo, el concepto de poder está lo más próximo a las categorías de relaciones de poder y recursos, mostrando que los actores utilizan estas categorías para ejercer o resistir al poder. Lo cual refleja que las estructuras de poder y las relaciones entre los actores y grupos son fundamentales en la configuración del *currículum* y las decisiones políticas que se toman en el Área 5.

En cuanto a los intereses ideológicos y personales, éstas categorías aparecen lo más próximas, sugiriendo que las motivaciones detrás de los actores son complejas y entrelazadas, combinando elementos personales y compartidos basados en ideologías, las cuales influyen en cómo se estructuran las reglas y se manejan los recursos, afectando directamente la enseñanza y al conocimiento que se imparte en la Licenciatura en Pedagogía. La categoría de patrimonialismos epistémicos se aproxima lo más posible con los intereses personales lo que podría indicar que

---

<sup>73</sup> La profesora Alma Delia Acevedo Dávila, escribió el Capítulo 4: Trayectorias escolares: tutorados de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica en la UPN, del libro *Política y procesos educativo-institucionales*. Su Capítulo aborda los factores que influyen en el rendimiento académico en estudiantes de la LEIP. Para comprender sus experiencias y comportamientos en la primera y segunda generación desde 2012. La autora emplea diferentes enfoques metodológicos para comprender la complejidad del proceso educativo y espera que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento curricular de la LEIP (Gutiérrez, et al., 2021).

ciertos actores y grupos del Área 5 buscan mantener control sobre conocimientos y prácticas instituidas por razones personales, más allá de las justificaciones ideológicas.

### ***Mapa de co-ocurrencia de código (Intersección de código)***

El Mapa de co-ocurrencia de intersección de código (Imagen 12) permite visualizar cómo diferentes conceptos y categorías se relacionan y se intersectan en el análisis de los datos. Este mapa es esencial para comprender las interacciones y relaciones entre distintos elementos teóricos y empíricos en la investigación. Por ejemplo, en el mapa se observa que el concepto de poder se intersecta con categorías como relaciones de poder y saberes de los expertos. Esto sugiere que el conocimiento y su enseñanza no son neutrales, sino que están configurados por las experiencias, los intereses y las relaciones de poder de los actores y grupos involucrados en el intento de reforma al Plan 1990. Esta conclusión sustenta la idea de que ciertos discursos son privilegiados mientras que otros son descalificados.

El concepto de ideología aparece en una intersección central, conectado con el poder, los intereses y la toma de decisiones. Esto confirma la interpretación desde el enfoque posestructuralista de que la ideología no es una “falsa conciencia”<sup>74</sup>, sino un conjunto de ideas dominantes que legitiman el orden social existente. En el contexto educativo, la ideología influye en los currículos, los métodos de enseñanza y las evaluaciones, perpetuando desigualdades y jerarquías.

Al analizar las intersecciones entre los diferentes conceptos, podemos identificar patrones y generar supuestos sobre las dinámicas subyacentes en el intento de reforma curricular. Por ejemplo, la conexión entre intereses creados y la toma de decisiones sugiere que los intereses particulares de los actores y grupos pueden influir en la elaboración de políticas educativas, en este caso de una reforma curricular. Esta intersección es sustancial para entender cómo se conforma y se negocia el contenido de los currículos, ofreciendo así una comprensión más profunda de las luchas de poder y los procesos ideológicos que caracterizaron el intento de reforma al Plan 1990.

---

<sup>74</sup> La "falsa conciencia" es una idea en la teoría marxista que se refiere a cuando las personas tienen creencias o ideas que no les permiten ver la realidad de su situación en la sociedad. Esto significa que, sin darse cuenta, adoptan y defienden ideas que en realidad benefician a los grupos que tienen más poder y recursos, aunque estas creencias vayan en contra de sus propios intereses como personas trabajadoras o de clases menos privilegiadas. Esto ocurre porque las ideas y valores que favorecen a los grupos dominantes se transmiten por medio de instituciones como la escuela o la religión.

### **Contribuciones al campo de la política educativa**

El desarrollo de esta tesis ofrece un análisis detallado respecto a las manifestaciones de la ideología y el poder que se expresaron en el intento a la reforma del Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN en el 2009. A partir de ello, se enuncian algunas aportaciones, oportunidades, retos y desafíos para el campo de la política educativa.

Primero, esta tesis pone en evidencia cómo las relaciones de poder tanto del Estado como de las instituciones y de actores y grupos juegan un papel esencial en la constitución del currículo universitario. De ahí que

el currículo no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial (Sacristán, 2007, p.127).

Imponer las reformas de forma vertical, centralizar el poder en las autoridades, el desinterés de algunos actores y grupos por participar en dichas reformas, causan conflictos, control, resistencias y se dificulta el consenso. Esto quiere decir que el currículo no es neutral, sino una construcción social sujeta al debate y la negociación. Lo cual convierte al currículo en un campo de lucha donde diversos actores y grupos buscan afianzar sus intereses para legitimarlo.

Desde la perspectiva pos-estructuralista, podemos decir que el currículo es también una cuestión de poder y que las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en cuestiones de poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder (Da Silva, 1999, p. 6).

Segundo, el papel de las ideologías influye en el diseño curricular. Las ideologías están constituidas por aquellas creencias que nos llevan a aceptar las estructuras sociales existentes como buenas y deseables (Da Silva, 1999, p. 14). Y son las diversas ideologías de los actores que se contraponen al decidir hacia donde encaminar la educación, los saberes pedagógicos o los perfiles de egreso en la Licenciatura en Pedagogía, lo cual genera tensiones y dificultades para lograr su aprobación entre los actores involucrados. A pesar de ello, esos antagonismos individuales y

colectivos son los que construyen y constituyen el campo de la política educativa para crear consensos (Jiménez, 2023, p. 161).

Esta investigación demuestra la necesidad de realizar análisis críticos de las políticas educativas, considerando las relaciones de poder y las diversas perspectivas políticas, teóricas y metodológicas presentes en el contexto educativo. Lo cual permite comprender las causas del éxito o fracaso de las reformas curriculares y diseñar propuestas más informadas con el fin de mejorar la educación superior. El estudio de este caso en el Área 5 de la UPN en el año 2009, ofrece oportunidades para realizar investigación en el campo de la política educativa universitaria, centrándose en el análisis del poder, la ideología, los intereses y las resistencias al cambio curricular.

### **Limitaciones en el proceso de investigación**

Las investigaciones educativas suelen presentar limitaciones de diversos tipos, por ejemplo, metodológicos o contextuales. Reflexionar sobre dichas limitaciones permite evitar sesgos en los resultados, particularmente en el alcance y validez de las conclusiones. A continuación se describen algunas limitaciones identificadas en el desarrollo de esta tesis.

Debido a que el enfoque cualitativo de esta investigación se basó en entrevistas y análisis documental, es importante reconocer que los hallazgos no pueden generalizarse a toda el Área Académica 5 de la UPN. Porque los resultados solo proporcionan una comprensión en profundidad de las experiencias y opiniones de los participantes.

En la interpretación de los datos desde el posicionamiento posestructuralista, el enfoque constructivista social y el método de Teoría Fundamentada Constructivista, se destacan las relaciones de poder y las interacciones sociales de los participantes. En este sentido, la interpretación del investigador tuvo un papel activo en la construcción de la teoría sustantiva. Por lo tanto, esta interpretación es evidentemente subjetiva (pero rigurosa en sentido epistemológico y metodológico), la cual está sujeta a la ideología e intereses del investigador. De ahí que las conclusiones no pueden generalizarse con otros contextos similares a este.

Se reconoce que el análisis dependió en parte, a las limitaciones del tiempo y los recursos, de ahí que se considere que con un mayor margen de tiempo, se hubiera desarrollado una mayor profundidad de análisis, categorización e interpretación de los datos. *A priori*, una mayor disponibilidad de recursos hubiera permitido desarrollar una tesis más completa, por ejemplo, si

las autoridades que representan a la Secretaría Académica hubieran proporcionado documentos oficiales del suceso (como se solicitó de manera oficial por correo en dos ocasiones), pero solo respondieron “en breve le haremos llegar los documentos solicitados en el correo que antecede”. Sin embargo, no obtuvimos respuesta.

Ésta investigación es sincrónica<sup>75</sup> porque se analizó el suceso en un momento específico, sin considerar su evolución en el tiempo. Si bien esta tesis se basó en entrevistas semiestructuradas para obtener una comprensión profunda de las experiencias y opiniones de los participantes en un momento específico, se reconoce que no se tomó en cuenta cómo este suceso cambió o evolucionó. Por lo que las conclusiones pueden tener una vigencia limitada. Por ello, es pertinente tomar en cuenta los logros, límites y evaluaciones de los programas de estudio de la UPN en el contexto actual para mantener la vigencia de las conclusiones o su refutación.

De ahí que se cuestione ¿Cuáles son los retos y desafíos actuales que enfrenta la Licenciatura en Pedagogía en México y a nivel mundial? ¿Cómo contribuye la investigación de la política educativa en el diseño, implementación y evaluación de reformas curriculares más justas y democráticas? ¿Cómo podemos diseñar planes de estudios contextualizados que respondan a las necesidades laborales y promuevan el bienestar social?

Por último, como afirma Pardinás (2014), uno de los problemas que un estudiante enfrenta cuando hace proyectos de investigación con características políticas, de relaciones de poder, control y dominación es que: tratar de averiguar la verdad resulta molesto para determinados grupos de intereses. En ocasiones, decir la verdad traerá ataques y calumnias. Por eso, para otros es más fácil hacer investigaciones con el fin de repetir caminos trillados y no aventurarse nunca por caminos que no se han explorado antes (p. 235).

### **Recomendaciones para futuras investigaciones sobre política educativa**

A partir del análisis realizado en esta tesis, se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones sobre política educativa. El estudio académico de las políticas educativas conlleva el análisis de los procesos cognitivos y políticos de sus actores, su toma de decisiones y la

---

<sup>75</sup> Una investigación sincrónica estudia fenómenos en un momento específico, sin analizar cómo cambian con el tiempo. Se desarrolla para entender las características y relaciones de una situación o grupo en ese instante. Es útil cuando se quiere observar cómo interactúan diferentes elementos en un contexto determinado, como las dinámicas en una institución o las políticas vigentes en un momento en particular.

exploración de las causas y consecuencias de las reformas curriculares. Esto significa estudiar sus ideologías políticas, profesionales y económicas que influyen en la formulación e implementación de dichas políticas educativas. Considerar esto en futuros análisis, posibilita identificar las intenciones y los fines (políticos, teóricos y metodológicos), con el fin de explicar cómo estos factores responden a intereses personales y sociales.

Se recomienda realizar investigaciones que analicen las dinámicas de la organización en las instituciones educativas, incluyendo las relaciones de poder del Estado, directivos, docentes, estudiantes, entre otros. Esto significa analizar las relaciones entre la política educativa y las prácticas docentes. Para valorar cómo las políticas educativas influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes y cómo estos interpretan y ajustan estas políticas en su práctica cotidiana. Por ejemplo, cómo se configura el *currículum* en las universidades mexicanas y cómo esa configuración responde a las políticas educativas, las dinámicas de poder y las condiciones históricas que han constituido a dichas universidades. O cómo influye la relación entre el Estado y las universidades para imponer y legitimar el conocimiento en los programas de posgrado, especialmente en contextos donde la autonomía universitaria desempeña un papel crucial.

Aunque no se abordó en esta tesis, se propone investigar el impacto de las reformas curriculares en el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad de respuesta a las necesidades académicas y sociales. Por ejemplo, en el desarrollo de sus habilidades, su progreso académico o su desempeño profesional. Para tener referencias empíricas al momento de evaluar los planes de estudios. Por ejemplo, se invita a que otros indagadores interesados en la política educativa, desarrollen tesis mediante estudios comparados con otras licenciaturas, posgrados, instituciones o países. Para identificar diferencias y similitudes en distintos contextos, y así contrastar las dinámicas del poder institucional.

Es importante crear espacios de diálogo, debate y deliberación sobre los resultados obtenidos de este tipo de tesis sobre política educativa, por ejemplo, en publicaciones, foros, presentaciones y redes sociales. Esto facilitaría la difusión de las conclusiones para que tengan un mayor impacto en la comunidad académica y sociedad en general, con el fin de mejorar los procesos educativos.

Estas recomendaciones buscan alentar indagaciones con rigor epistemológico y metodológico para que contribuyan a consolidar el campo de la política educativa. Pero siempre, con una actitud

reflexiva donde se cuestionen las estructuras de poder existentes y se promueva una educación justa y liberadora.

## Referencias

### Libros

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, N. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bobbio N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (2015). *Diccionario de política*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación: cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Campiña, M. (2021). *Orientaciones políticas de la UPN a 40 años de su fundación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Campiña, M. (2021). *Semblanza histórica de la UPN: 1978-2018. Revisión crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2007). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Katz.
- Cosío, D. (2002). *Historia mínima de México*. Colegio de México.
- Córdova, A. (1978). *La formación del poder político en México*. Era.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Bello Horizonte.
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. Colegio de México.
- Escalante, F. (2016). *Nueva historia mínima de México*. Colegio de México.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza.
- Foucault, M. (1982). *El sujeto y el poder*.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Freeden, M. (2013). *Ideología. Una brevísima introducción*. Universidad de Cantabria.
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores E.U.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. Alianza.
- González, R., Jablonska, A., Rodríguez, X., Lozano, A. y Vélasco, S. (2010). *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, C., Olivier, G. y Rivera, L. (2021). *Política y procesos educativo-institucionales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Paéz, J. y Páez, M. (2011). *Generación de Teoría fundamentada*. Universidad de Zulia.
- Horkheimer, M. (1966). *La función de las ideologías*. Taurus.
- Jiménez, C. (2023). *El sentido de un estudiante al aprender política educativa en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en la generación 2022-2024*. En Delgado J. y Magaña, L. (2023). *La enseñanza de la política educativa: miradas convergentes de profesores y estudiantes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Losada, R. y Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político. Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Méndez, J. y Dussauge, M. (2020). *El análisis de las políticas públicas en México*. Colegio de México.
- Miranda, F. (2001). *Las Universidades como organizaciones del conocimiento*. Colegio de México.
- Miranda, F., Islas, J. & Aguinaga, E. (2022). *Reformas constitucionales y políticas educativas: "trayectorias de dependencia"*. En Vértiz, M. (2022). *El tercero constitucional a debate*. UPN. (pp. 77-94). Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, H. (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Negrete, T. (2006). *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional. (1978-1980)*. Pomares.
- Olivier, G. (2022). *De la política educativa a la política de la educación*. En Rivera, L. y González R. (2022). *Política de los procesos socioeducativos: crítica y fuga*. (pp. 79-102). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pardinas, F. (2014). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Pedraza, D. (2010). *Política de la educación en el México contemporáneo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- Rautenberg, E. y Plazola, M. (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Rivera, L., González, R. y Guerra, M. (2019). *El cártel de la reforma educativa. Redes conceptuales, institucionales y operativas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera, L. y González R. (2022). *Política de los procesos socioeducativos: crítica y fuga*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rodríguez-Gómez, R. (1998). *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995*. En Fresán, M. (1998). *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (pp.67-205).
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, G. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Stern, P. (1994). *Eroding Grounded Theory*. En U. d. Antioquia, *Teoría Fundada: Arte o Ciencia*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Twomey, M. (1996). *Las corporaciones multinacionales y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (1973). *El proceso ideológico*. Tiempo contemporáneo.

Zamitz, H. (2023). *Análisis político, coyuntura y prospectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Zapata, F. (2016). *Ideología y política en América Latina*. Colegio de México.

### **Artículos**

Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Reencuentro*, (36), 30-43.

Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29.

Bernal, J. (2004). La micropolítica: un sentimiento. *Organización y gestión educativa*, 12(4), 11-16.

Comas, O., Fresán, M., Buendía, A. y Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, 1(169), 47-67.

Cruz, L. (2013). El concepto de poder en la administración. *Contaduría y administración*, 58(4), 39-57.

Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112.

De la Cuesta, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados*, 10(20), 136-140.

Espinoza, J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 19-31.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.

García, O. (2009). El concepto de poder y su interpretación desde la perspectiva del poder en las organizaciones. *Estudios gerenciales*, 25(110), 63-83.

- González, C. y Barrón, M. (2013). Tensiones y percepciones en el dilema de un diseño curricular el caso de la licenciatura en pedagogía en el periodo 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*.
- González, T. (2010). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316(1998), 215-239.
- Hernández, R. (S.F.). Evaluación y rediseño curricular en la Universidad Pedagógica Nacional. *Red estrado*, 1-22.
- Juncos, L. y Sanros, V. (2015). El estudio de la política educativa en la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional México: un relato reflexivo y crítico desde sus orígenes, diseño y operación. *Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*.
- Mendoza, J. (2004). Presentación. *Revista de la Educación Superior*.
- Montero, M. (1990). Ideology and psychosocial research in third world countries. *Journal of Social*, 46(3), 43-55.
- Palacios, O. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 11(22), 47-70.
- Plazola, M. (2009). El diseño curricular en pedagogía: tensiones en el inicio del proceso de cambio. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 1-12.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17.
- Sanchez-Suricalday, A., García, A. y Castro, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 763-788.

## Tesis

Aceves, A. (2008). *El modelo de evaluación de los CIEES y su aplicación en el programa de pedagogía de la UPN*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, L. (2020). *Representaciones sociales y redes de poder: Tensiones en la tercera fase de la Licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Venegas, I. (2013). *El Perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía: una aproximación a la mirada de los estudiantes*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional].

## Documentos oficiales

Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (27 de enero de 2024). (México).

Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Diario Oficial de la Federación. [D.O.F.]. (23 de febrero de 2024). (México).

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (15 de marzo de 2024). (México).

Programa Nacional de Educación. 2001-2006. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (2 de junio de 2024). (México).

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]. (20 de marzo de 2024). (México).

UPN. (2004). Gaceta febrero 2004. Universidad Pedagógica Nacional. 3.

UPN. (2012). Gaceta septiembre 2012. Universidad Pedagógica Nacional. 75.

UPN. (2012). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012*. Universidad Pedagógica Nacional.

UPN. (2008). *Informe de autoevaluación correspondiente al ejercicio 2008*. Universidad Pedagógica Nacional.

**Páginas web**

Gobierno de México. (20 de enero de 2024). *¿Qué hacemos?*

<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/hacemos.html>

MAXQDA. (1 de abril de 2024). *Software de análisis de datos cualitativos todo en uno.*

[Software de Análisis de Datos Cualitativos - MAXQDA](#)

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (15 de septiembre de 2023). *Interés*. <https://www.rae.es/dpd/interés>

UNAM. (15 de abril de 2024). *Plan Educativo Nacional.*

[https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_07/Text/07\\_03a.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20tipo%20superior%20se%20conforma%20por%20tres,t%C3%A9cnico%20superior%2C%20licenciatura%20y%20posgrado.](https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20tipo%20superior%20se%20conforma%20por%20tres,t%C3%A9cnico%20superior%2C%20licenciatura%20y%20posgrado.)

UPN. (7 de julio de 2022). *Pedagogía*. [https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-](https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia)

[upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia](https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia)

UPN. (2 de octubre de 2023). *Acerca de la UPN*. [https://upn.mx/index.php/conoce-la-](https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn)

[upn/acerca-de-la-upn](https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn)

UPN. (2 de octubre de 2023). *Misión y Principios*. [https://upn.mx/index.php/conoce-la-](https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision)

[upn/mision-y-vision](https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision)

## Anexo I

### Instrumentos para las pruebas piloto

Los instrumentos diseñados en el segundo semestre permitieron hacer pruebas piloto para conocer su validez y considerar si los datos obtenidos eran pertinentes o adecuados para lograr los objetivos de la investigación. A continuación, presentamos los instrumentos utilizados.

1. ¿Cuál es su nombre?
2. Hábleme de su formación profesional, ¿en donde estudió? ¿cuáles son sus grados profesionales, sus orientaciones cognitivas y referentes ideológicos en su práctica profesional? ¿Desde cuándo trabaja en la UPN Ajusco?
3. ¿A qué Área Académica de la UPN Ajusco pertenece?
4. ¿A que Cuerpos Académicos de la UPN Ajusco ha pertenecido o pertenece?
5. ¿Qué materias ha impartido en la Licenciatura en Pedagogía?
6. ¿Recuerda que en el 2009 se intentó reformar el currículo (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
7. ¿Usted participó en el proceso de la reforma curricular del 2009 en la Licenciatura en Pedagogía? ¿Cómo participó en el proceso?
8. ¿Cuál era la política educativa de la estructura en la UPN Ajusco en ese momento para considerar reformar el currículo (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
9. ¿A cuáles normas, reglamentos o lineamientos de la organización de la UPN Ajusco se recurrió para reformar el currículo (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
10. ¿Cuál era el objetivo de reformar el currículo (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
11. ¿Qué recursos (humanos, económicos y materiales) se utilizaron en el proceso para reformar el currículo (Plan 1990) por el del 2009?
12. ¿Qué grupos de trabajo, cuerpos académicos o actores diseñaron el currículo (Plan 2009) de la Licenciatura en Pedagogía?
13. ¿El diseño curricular (Plan 2009) de la Licenciatura en Pedagogía respondía a ciertas ideologías (formativas, cognitivas o experienciales)?
14. ¿Qué papel jugaron las ideologías (formativas, cognitivas o experienciales) entre los actores al momento de intentar poner en práctica el currículo (Plan 2009)?

15. ¿Qué había en juego (intereses, control, privilegios, ejercicio del poder.) o de por medio si se reformaba o no se reformaba el currículum (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
16. ¿Cuáles fueron las diferencias ideológicas, debates y discusiones en torno a la reforma curricular (Plan 2009)?
17. ¿Existieron manifestaciones los diversos grupos de actores a favor o en contra de la puesta en práctica de la reforma curricular del 2009 en la Licenciatura en Pedagogía? ¿Puede dar algunos ejemplos?
18. De los grupos de actores que se movilizaron en el proceso, ¿con cuál simpatizó? ¿Por qué?
19. En suma, ¿Por qué razones no se puso en práctica la propuesta curricular del 2009 en la Licenciatura en Pedagogía?
20. ¿Considera que existieron relaciones de poder de los grupos dominantes en la estructura de la UPN Ajusco para impedir o imponer la reforma del Plan de Estudios 1990 en la Licenciatura en Pedagogía? ¿Por qué?
21. ¿Qué consecuencias hubo al no reformar el currículum (Plan 1990) de la Licenciatura en Pedagogía?
22. ¿Cómo se sintió cuando concluyó el proceso y el currículum (Plan 1990) no se reformó por el Plan 2009?
23. A 34 años de la puesta en práctica del currículum (Plan 1990) y a 14 años de la fallida reforma curricular del 2009, ¿es posible que se reúnan los profesores de la Licenciatura en Pedagogía para diseñar un nuevo currículum y ponerlo en práctica? ¿Por qué?
24. ¿Hay algo más que quisiera mencionar antes de terminar la entrevista?

## Carta de confidencialidad

Ciudad de México a            de            de 2024

### PRESENTE:

El que suscribe **Christian Rubik Jiménez Hernández** con matrícula **220927022** y en calidad de alumno de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, manifiesto que participo como investigador en la tesis titulada: *Poder e ideología en la UPN Ajusco: el intento de reforma curricular al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el 2009*, financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).

Asimismo, expreso mi compromiso de mantener la más estricta reserva y confidencialidad de la información resultante del objeto de este acuerdo e impedir que las personas vinculadas a él, tengan acceso a la misma, la revelen o distribuyan por algún medio, salvo previa autorización por escrito del (los) responsable (s) del presente acuerdo. También, hago de su conocimiento que la mención de su nombre solo será posible si está de acuerdo o en su defecto, se asignará un código de informante.

Por último, asumo la responsabilidad de hacer de su conocimiento los compromisos, responsabilidades y alcances contenidos en esta carta, a fin de garantizar la confidencialidad aquí comprometida.

Mediante este acuerdo reconozco y acepto que tengo pleno conocimiento de las responsabilidades civiles y penales aplicables en la legislación vigente y que en caso de conflicto o discrepancia con relación a su cumplimiento será mi deber someterme a las instancias judiciales correspondientes.

---

**Christian Rubik Jiménez Hernández**

Licenciado en Pedagogía  
No. Cédula Profesional 13018386  
Celular: 5583612592  
Correo: 220927022@alumnos.upn.mx

## Anexo II

### Tablas e imágenes

**Tabla 1** *Plan de Estudios 1979 de la Licenciatura en Pedagogía*

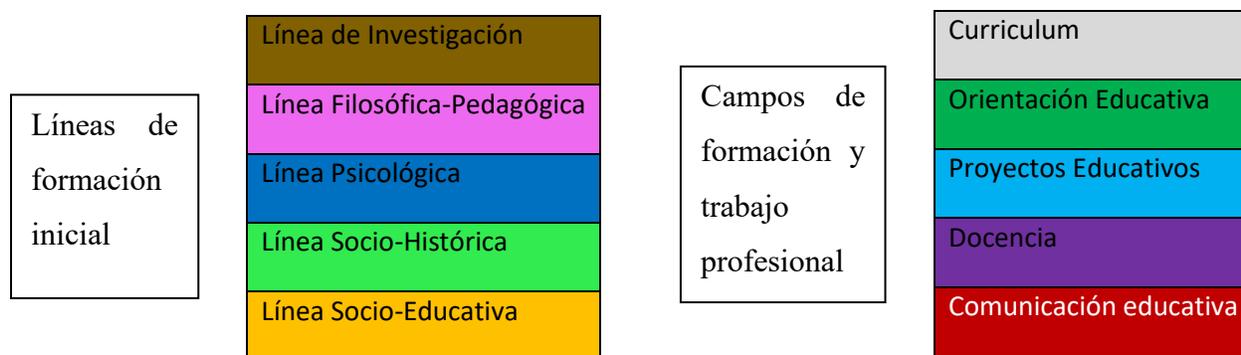
<b>Primer semestre</b>	Historia de las ideas 1	Redacción e investigación documental 1	Matemáticas 1	Sociedad mexicana 1
<b>Segundo semestre</b>	Historia de las ideas 2	Redacción e investigación documental 2	Matemáticas 2	Sociedad mexicana 2
<b>Tercer semestre</b>	Estado actual de la pedagogía	Metodología de la investigación 1	Estadística 1	Funciones sociales de la educación
<b>Cuarto semestre</b>	Didáctica moderna	Metodología de la investigación 2	Estadística 2	Política educativa 1
<b>Quinto semestre</b>	Fundamentos filosóficos de la educación	Pedagogía contemporánea: génesis y desarrollo	Comunicación y tecnología educativa	Política educativa en México 2
<b>Sexto semestre</b>	Sociología de la educación	Educación permanente	Psicología educativa 1	Problemas de educación y sociedad en México
<b>Séptimo semestre</b>	Pedagogía comparada	Investigación pedagógica 1	Psicología educativa 2	Planeación y evaluación educativa
<b>Octavo semestre</b>	Pedagogía institucional	Investigación pedagógica 2	Orientación educativa	Administración educativa

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

Nota: Sujetos y procesos del cambio curricular (Rautenberg y Plazola, 2009, p. 80).

**Tabla 2** Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía

Fase: Formación inicial	Primer semestre	El Estado mexicano y los proyectos educativos	Filosofía de la educación	Introducción a la Psicología	Introducción a la Pedagogía	Ciencia y sociedad
	Segundo semestre	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
	Tercer semestre	Crisis y Educación en el México Actual	Aspectos sociales de la educación	Psicología social: grupos y aprendizaje	Teoría pedagógica contemporánea	Estadística descriptiva en educación
Fase: Campos de formación y trabajo profesional	Cuarto semestre	Planeación y evaluación educativa	Sociedad y procesos educativos en América Latina	Comunicación y procesos educativos	Didáctica general	Seminario de Técnicas y estadísticas aplicadas a la educación
	Quinto semestre	Organización y gestión de instituciones educativas	Bases de la orientación educativa	Comunicación, cultura y educación	Teoría curricular	Investigación educativa 1
	Sexto semestre	Epistemología y Pedagogía	La orientación educativa: sus prácticas	Programación y evaluación didácticas	Desarrollo y evaluación curricular	Investigación educativa 2
Fase: Concentración en campo y/o servicio pedagógico	Séptimo semestre	Seminario Taller de concentración 1	Curso o Seminario optativo 1	Curso o Seminario optativo 2	Curso o Seminario optativo 3	Seminario de tesis 1
	Octavo semestre	Seminario Taller de concentración 1	Curso o Seminario optativo 1	Curso o Seminario optativo 2	Curso o Seminario optativo 3	Seminario de tesis 2



Nota: Sujetos y procesos del cambio curricular (Rautenberg y Plazola, 2009, p. 79).

**Tabla 3** Propuesta del Plan de Estudios 2009 para la Licenciatura en Pedagogía

<b>Primer semestre</b>	Introducción indagación de problemáticas educativas	Campos de intervención pedagógica	Estudios sobre el aprendizaje	Experiencia y narración	Bases de la pedagogía
<b>Segundo semestre</b>	Exploración de procesos educativos	Institución, sujeto y sociedad	Procesos grupales	Diálogo y educación	Pensamiento filosófico en la educación
<b>Tercer semestre</b>	Construcción de problemas educativos	Pensamiento pedagógico en México	Problemas de didáctica	Prácticas comunicativas y procesos de formación	Historia y teoría pedagógica 1
<b>Cuarto semestre</b>	Estrategias para la intervención pedagógica	Proyectos políticos y prácticas educativas	Procesos curriculares	Educación y expresión artística	Historia y teoría pedagógica 2
<b>Quinto semestre</b>	Práctica e intervención	Problemas de la formación docente	Procesos de evaluación	Discurso y significación	Corrientes pedagógicas contemporáneas
<b>Sexto semestre</b>	Reflexión y acción pedagógica	Prácticas emergentes y nuevos actores	Gestión educativa	Orientación educativa	Ética y valores en la educación

<b>Séptimo semestre</b>	Seminario teórico 1	Taller de práctica profesional 1	Seminario de reflexión y construcción discursiva 1		
<b>Octavo semestre</b>	Seminario teórico 2	Taller de práctica profesional 2	Seminario de reflexión y construcción discursiva 2		

Fase introductoria
Fase problematizadora
Fase de intervención pedagógica

Nota: Sujetos y procesos del cambio curricular (Rautenberg y Plazola, 2009, p. 80).

**Tabla 4** *Pregunta de investigación, objetivos y supuesto*

Pregunta de investigación	Objetivo general	Supuesto
¿De qué forma se manifestaron los diversos tipos de ideologías y poder entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	Explicar los diversos tipos de ideologías y poder que manifestaron los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009.	Las ideologías de los actores y grupos se manifiestan en la toma de decisiones políticas dentro de del Área Académica 5 de la UPN. Por consiguiente, algunos actores y grupos se organizaron para intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía entre el año 2008-2009. Lo cual creó un conflicto que afectó los intereses de otros actores y grupos. Por ello, éstos últimos ejercieron su poder para evitar la reforma de dicho Plan de Estudios, con el fin de preservar y controlar sus patrimonialismos epistémicos.
Preguntas específicas	Objetivos específicos	
2. ¿Qué diferencias ideológicas se observaron entre los diversos actores y	2. Explicar las diferencias ideológicas entre los actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de	

grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para saber cómo sus disparidades afectaron los resultados de dicho intento de reforma.
4. ¿Qué intereses había en juego entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en caso de reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	4. Identificar los intereses de los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN al intentar reformar el Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, para entender como estos intereses en juego afectaron las percepciones y acciones de los involucrados en el proceso.
5. ¿Cómo se manifestaron las dinámicas de poder entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en las decisiones tomadas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009?	5. Analizar las dinámicas de poder que se manifestaron entre los diversos actores y grupos del Área Académica 5 de la UPN en las decisiones tomadas en el intento de reforma al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía en el año 2009, con el fin de comprender cómo incidieron en el proceso de toma de decisiones.

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 5** *Conceptos y categorías de Stephen Ball*

Concepto o categoría	Definición	Relevancia	Características
Ideología	Influencia en la elaboración de políticas y toma de decisiones en la organización escolar.	Su análisis permite identificar y estudiar las ideologías de los actores y grupos para comprender su impacto en la política educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación previa de los actores.</li> <li>• Orientación cognitiva y apego ideológico adquiridos.</li> <li>• Experiencias profesionales.</li> </ul>

Intereses	Preferencia o inclinación hacia algo o alguien y el deseo de lograrlo.	Los intereses ayudan a comprender las dinámicas políticas, las luchas de poder y las tensiones entre actores y grupos, identificando sus intereses individuales y colectivos.	El control de los saberes y la distribución del conocimiento responde a intereses particulares de los actores, para constituir su identidad y el sentido que tienen en el mundo.
Intereses creados	Abarcan aspectos que impactan la estabilidad y desarrollo de los actores en la organización escolar.	Se relacionan con condiciones de trabajo como remuneración, reconocimiento o promoción.	Causan disputas cuando los recursos son limitados o las promociones son escasas.
Intereses ideológicos	Expresan creencias y valores que los actores defienden.	Se vinculan a las posiciones políticas de los actores. También influyen en cómo se organiza y orienta una institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generan debates y conflictos dentro de la escuela.</li> <li>• Reflejan las luchas de poder que se dan en la organización escolar.</li> </ul>
Intereses personales	Se relacionan el tipo de profesional que aspiran a ser y trabajan para lograr ese objetivo.	Responden a intereses particulares de los actores, por ejemplo, económicos, ideológicos y morales. Son esenciales para comprender por qué y cómo los actores y grupos toman ciertas decisiones.	Influyen en la estructura y desarrollo del conocimiento.
Control	Ejercicio de influencia y regulación dentro de la organización.	Los actores y grupos se movilizan para tomar decisiones y se organizan, por ejemplo para preservar sus espacios curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaliciones con otros actores o grupos con intereses e ideologías similares.</li> <li>• Negociaciones con otros actores o grupos que tienen diferentes intereses.</li> <li>• Enfrentamientos con otros actores o grupos porque no hay acuerdos, consensos o voluntad política.</li> </ul>
Conflicto	Disputas inherentes a las organizaciones escolares.	Son causados por la diversidad de intereses y valores divergentes.	Impactan en los cambios organizacionales y luchas por el control ideológico.

Nota. Elaboración propia basado en el Marco teórico.

**Tabla 6** *Conceptos y categorías de Michel Foucault*

Concepto o categoría	Definición	Relevancia	Características
Poder	El poder se manifiesta a través de interacciones sociales y el lenguaje, no es algo tangible.	El poder se genera y regenera mediante las interacciones sociales y los discursos. En el contexto del Área 5 de la UPN, el poder se utiliza para controlar el Plan 1990 y su estructura, influyendo en las decisiones curriculares a través de diversas estrategias como la negociación y el enfrentamiento.	Las relaciones de poder se establecen para controlar a los actores y grupos dentro de las instituciones y este también se puede ejercer mediante la resistencias, de forma bidireccional.
Relaciones de poder	El poder se produce y reproduce a través de las interacciones sociales, mediadas por signos o lenguaje.	Es necesario estudiar las relaciones de poder que existen en las instituciones, ya que estas pueden influir en su funcionamiento y generar cambios organizacionales.	Se requiere identificar los objetivos detrás de las acciones de los actores. Considerando sus medios para desarrollar sus relaciones de poder, por ejemplo, la fuerza, el consentimiento, la vigilancia, etc.

Nota. Elaboración propia basado en el Marco teórico.

**Tabla 7** *Conceptos y categorías de Michel Crozier*

Concepto o categoría	Definición	Relevancia	Características
Poder	Es una relación entre actores y grupos que se basa en la capacidad de negociación, se relaciona con el control que ejercen los actores sobre los recursos, posiciones y decisiones en la organización, para lograr sus objetivos.	Los actores tienen cierta libertad para actuar dentro de la organización, pero esta libertad está limitada por las normas, estructuras y condiciones materiales de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los actores utilizan diversas estrategias para alcanzar sus objetivos, como la negociación, la manipulación o la confrontación.</li> <li>• El comportamiento de los actores es siempre activo y tiene sentido en relación con el</li> </ul>

			contexto, las oportunidades y las acciones de otros actores.
El saber de los expertos	Conocimiento especializado como fuente de poder.	Es una habilidad irremplazable de ciertos actores dentro de la organización para que esta funcione correctamente.	Ejercer este poder, otorga a los actores y grupos una posición privilegiada en la estructura para influir en las negociaciones
Las relaciones entre la organización y el medio	Control de recursos humanos, económicos y materiales.	Las relaciones de poder, influencias y negociaciones construyen la organización.	El poder es una relación de intercambio recíproco, no un atributo fijo.
El uso de la regla en la organización	El uso de las normas como herramientas de negociación.	Su poder reside en las posibilidades de chantaje y negociación.	El comportamiento de los actores y grupos se condiciona por las normas y límites de la organización.

Nota. Elaboración propia basado en el Marco teórico.

**Tabla 8** *Nuevos instrumentos*

Concepto/Autor	Categoría	Instrumento
		1. ¿Cuál es su nombre?
		2. ¿Dónde estudió y que grados universitarios tiene?
Ideología / Ball (p.11-12) y (p.35)	Ideología en la enseñanza: es fundamental entre los actores y grupos para tomar decisiones políticas en la organización	3. ¿Cuáles fueron las orientaciones cognitivas con mayor significado en su formación universitaria?
		4. ¿Desde cuándo trabaja en la UPN Ajusco?
		5. ¿A qué Área Académica de la UPN Ajusco pertenece?
		6. ¿A que Cuerpos Académicos de la UPN Ajusco ha pertenecido o pertenece?

Intereses / Miranda (p.102-103)	Patrimonialismos epistémicos: son parte de los conocimientos que crean, divulgan y enseñan los actores y grupos, ellos deciden que es válido, crear, divulgar y enseñar.	7. ¿Cuáles son los saberes políticos, teóricos y metodológicos esenciales para ejercer su práctica docente?
Intereses / Olivier (p.95)	Intereses personales: significa que los actores y grupos controlan los saberes con base en sus intereses personales, ideológicos y morales.	
		8. ¿Cómo recuerda la propuesta del año 2009, cuando la rectora Sylvia Ortega convocó a reformar los planes de estudio de la UPN, particularmente el de la Licenciatura en Pedagogía?
		9. ¿Cómo participó en el proceso de reforma al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía entre el 2009?
Ideología / Ball (p.35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.	10. ¿A que lineamientos de la UPN Ajusco se recurrió para diseñar el Plan de Estudios 2009 en la Licenciatura en Pedagogía?
Relaciones de poder / Crozier (p. 56-65)	Recursos: De los cuales disponen los actores y grupos para lograr sus objetivos o cubrir sus necesidades.	11. ¿Qué recursos (humanos, económicos y materiales) se utilizaron en el proceso para reformar el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?

Relaciones de poder / Crozier (p. 71-72)	Recursos: De los cuales disponen los actores y grupos para ser intermediarios en los conflictos por sus amplias relaciones.	12. ¿Cómo se repartieron estos recursos entre los actores y grupos en el proceso?
Intereses / Ball (p.13)	Intereses ideológicos: Se relacionan con ideas sobre su práctica y de la organización que se exponen al debate y discusión. También se vinculan con posiciones políticas de los actores y grupos.	13. ¿Qué semejanzas o diferencias políticas, teóricas y metodológicas considera que hubo entre el Plan de Estudios 1990 y la propuesta del 2009 de la Licenciatura en Pedagogía?
Poder / Giddens (p. 268-269) y (p.272)	Relaciones de poder: es una relación social donde se influye sobre otro actor o grupo, en cuanto a su conducta. La intención es identificar como se ejerce el poder en la práctica.	14. ¿Cómo se manifestó el debate o negociación de dichas semejanzas o diferencias entre los actores o grupos al momento de intentar reformar el Plan de Estudios de 1990 por el del 2009?
Poder / Foucault (p.81-82)	Relaciones de poder: sirven para explicar las técnicas y formas de poder de los actores y grupos respecto a sus intereses, recursos y fines en la organización al tomar decisiones políticas en la institución.	
Control / Bacharach y Mundell en González (p.231)	Coaliciones con otros actores o grupos con los que coincidan sus intereses e ideologías, para llegar a acuerdos.	
	Negociaciones con otros actores o grupos que tienen diferentes intereses, pero que pueden colaborar con ellos para llegar a acuerdos.	

	Enfrentamientos con otros actores o grupos porque no hay acuerdos, consensos o voluntad política.	
Relaciones de poder / Crozier (p.70-71)	Los saberes de los expertos: se basa en las habilidades o conocimientos irremplazables o la resolución de problemas. Por ello, su posición en la organización es indispensable para que funcione y el actor o los grupos puedan obtener beneficios o privilegios.	15. Si consideramos a los profesores como expertos de los saberes que se imparten en el Plan de Estudios 1990, ¿Cómo se hubiera afectado o beneficiado el currículo de la Licenciatura en Pedagogía, si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Intereses / Ball (p.13)	Intereses personales: están en juego en la toma de decisiones de los actores y grupos porque se ven afectados o beneficiados, por ejemplo, su área de conocimiento.	16. ¿De qué manera se verían amenazados o beneficiados los espacios curriculares o áreas de conocimiento que imparten y producen algunos actores y grupos en la Licenciatura en Pedagogía si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Intereses / Miranda (102-103)	Patrimonialismos epistémicos: También son los conocimientos que crean, divulgan y enseñan los actores y grupos, ellos deciden que es válido, crear, divulgar y enseñar.	
Intereses / Olivier (p.95)	Intereses personales: Esto significa que los actores y grupos controlan los saberes con base en sus intereses personales, ideológicos y morales.	
Intereses / Ball (p.13)	Intereses creados: se relacionan con las condiciones de trabajo, son causa de disputa por una promoción o mejor posición en la organización	17. ¿Qué tipo de remuneración o promoción había para los actores y grupos si se reformaba el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?

Ideología / Ball (p.35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.	18. De los grupos de actores que se movilizaron en el proceso, ¿con cuál simpatizó? ¿Por qué?
Intereses / Ball (p.13)	Intereses ideológicos: Se relacionan problemas ideas o problemas sobre su práctica y de la organización que se exponen al debate y discusión. También se vinculan con posiciones políticas de los actores y grupos.	
Ideología / Ball (p.35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.	19. ¿Cuáles considera que fueron las consecuencias más significativas de las decisiones tomadas al no reformar el Plan de Estudios 1990 por el del 2009 tanto a nivel político, académico y organizacional?
		20. ¿Cómo se sintió cuando concluyó el proceso y no se reformó el Plan de Estudios 1990 por el del 2009?
Ideología / Ball (p.35)	Toma de decisiones: El diseño, implementación y evaluación de políticas	21. ¿Qué enseñanzas se pueden aprender de este suceso, en términos de cómo las ideologías y el poder influyen en

educativas son ideológicas y los actores utilizan sus recursos e influencias para promover sus intereses, estas decisiones deben realizarse con apego a las leyes, normas, lineamientos y artículos que rigen la organización escolar.

la toma de decisiones políticas en el Área Académica 5 de la UPN?

22. ¿Qué acciones o prácticas podrían contribuir de manera más adecuada ante la toma de decisiones, la política educativa y las reformas curriculares en el Área Académica 5 de la UPN?

23. Por último, ¿hay algo más que quiera decir antes de terminar la entrevista?

Nota: Elaboración propia basado en el Marco teórico.

### Imagen 1 Importación de los datos

The screenshot displays the MAXQDA Plus 2022 software interface. The top menu bar includes options like 'Inicio', 'Importar', 'Códigos', 'Memos', 'Variables', 'Análisis', 'Métodos mixtos', 'Herramientas visuales', 'Informes', and 'MAXDictio'. Below the menu is a toolbar with various icons for document management and analysis. The main workspace is divided into several panels:

- Documents Panel (Left):** Lists 11 interviews (Entrevista 1 to 11) and a 'Conjuntos' folder. 'Entrevista 6' is selected, showing it contains 30 paragraphs.
- Code System Panel (Bottom Left):** Shows a hierarchical structure of codes: 'Ideología' (29 paragraphs), 'Ideología de la enseñanza' (10 paragraphs), 'Toma de decisiones' (39 paragraphs), and 'Intereses' (8 paragraphs).
- Document Viewer (Right):** Displays the text of 'Entrevista 6' with a search filter for 'Relaciones de poder'. The text includes a paragraph from Speaker 1 (44:39.500) discussing the 1990 Education Plan and the role of teachers. A green highlight is placed over the sentence: "Pues muchas de ellas fueron muy civilizadas, hubo **many** buenas discusiones. **Hubo buenos debates, pero de pronto si hubo...** Pues enfrentamientos N tipo y hacer silencios y hacer tronar los procesos a partir de no asistir o de no estar. O de plantear un documento que aterriza a la rectora que dijera... Es que los maestros de esto, que firmamos esto, estamos en contra. Entonces la rectora pagaba todo. Por ejemplo, las reuniones más generales, la de Oaxtepec y otras, eran para agarrar el consenso y establecer el principio de que la autoridad respetaba el consenso. Pero finalmente no se hizo. La historia... pomenorizada la verdad no la sé, insisto que eso debe saberlo de pe a pa la maestra Plazola. Yo estaba en difusión."

Nota. Importación de las 11 entrevistas realizadas para comenzar la codificación.

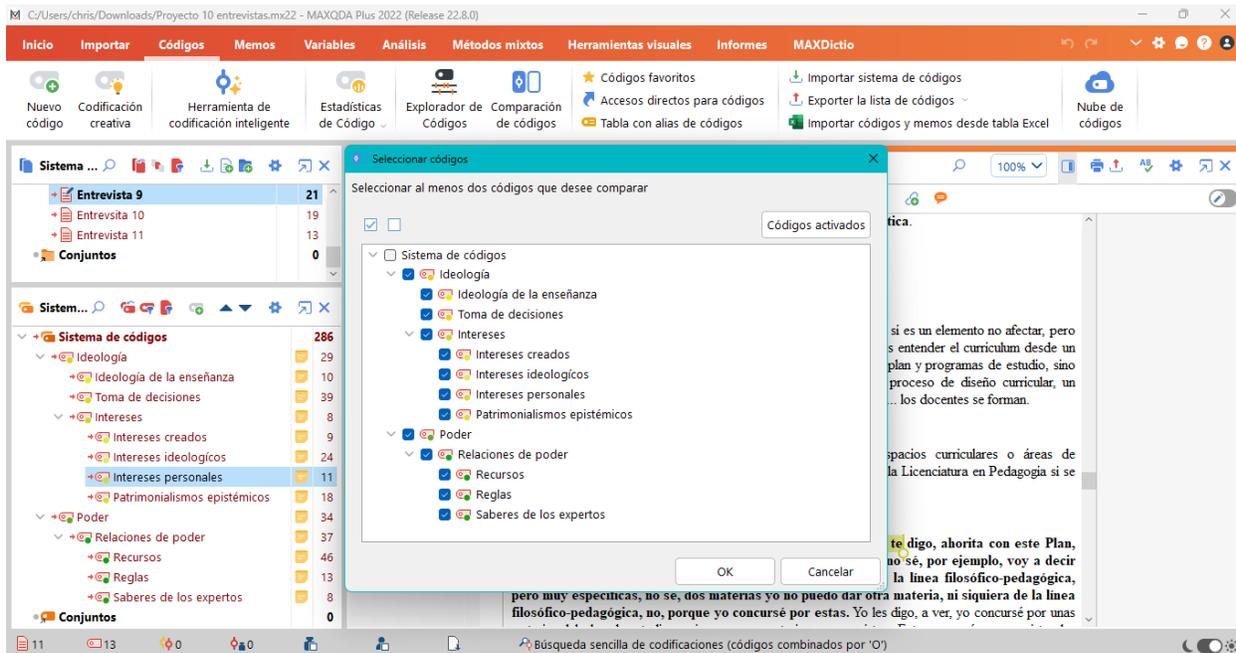
## Imagen 2 Codificación abierta o inductiva

Nota. Desarrollo del sistema de códigos en el proceso de codificación abierta o inductiva.

## Imagen 3 Ejemplo de la codificación abierta o inductiva

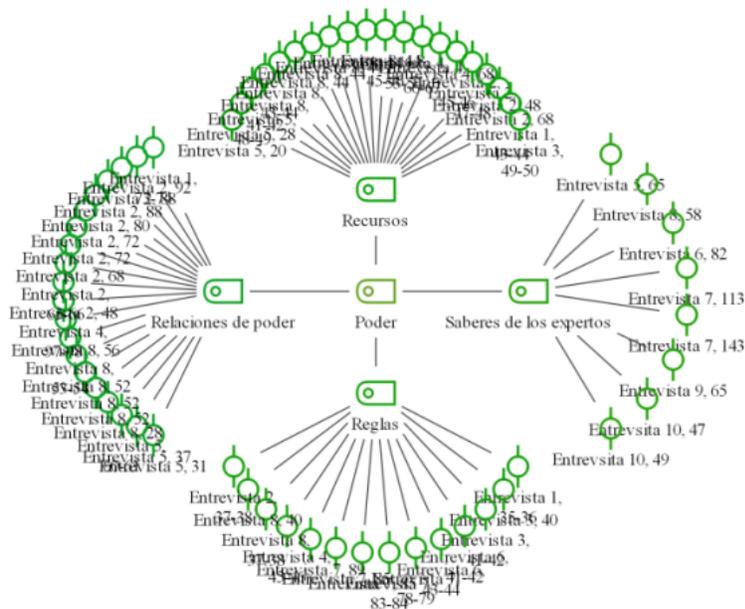
Nota. Desarrollado con los conceptos y categorías obtenidas de las 11 entrevistas.

### Imagen 4 Desarrollo de subcategorías de forma jerárquica



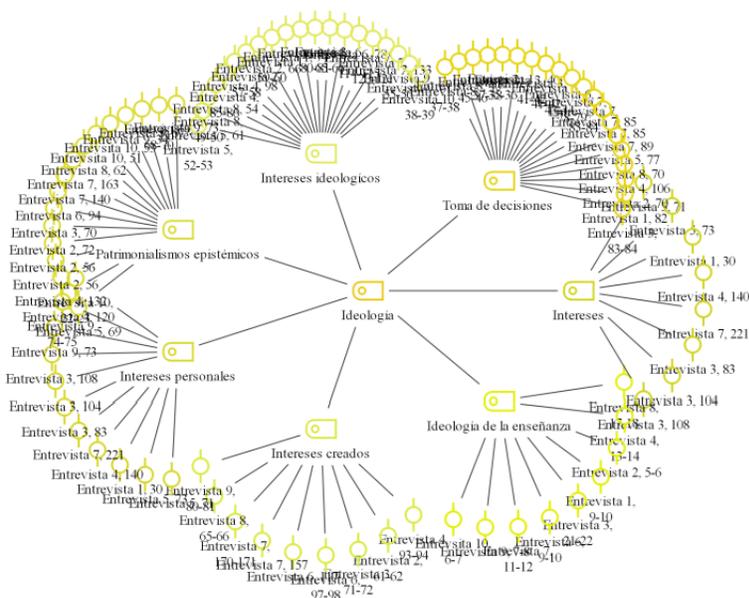
Nota. En la asignación de relevancia a cada categoría se generan subcategorías para relacionarlas con las categorías de forma jerárquica (en la Imagen 8 se ejemplifica).

### Imagen 5 Modelo código-subcódigo-segmentos de poder



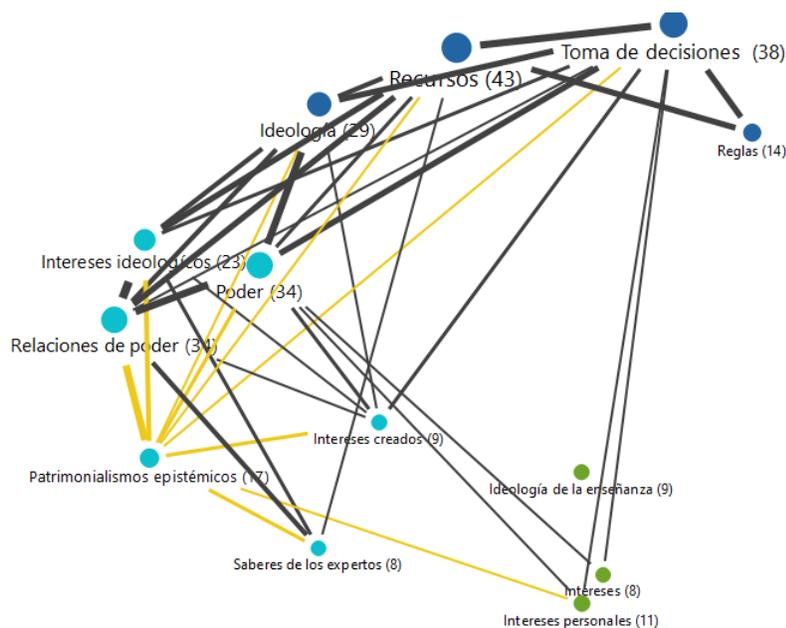
Nota. El Modelo de código representa un concepto o tema general identificado en las entrevistas, en este caso el concepto de poder. Los subcódigos representan categorías o temas particulares identificados en las entrevistas, en este caso las categorías de relaciones de poder, recursos, reglas y saberes de los expertos.

**Imagen 6** Modelo código-subcódigo-segmentos de ideología



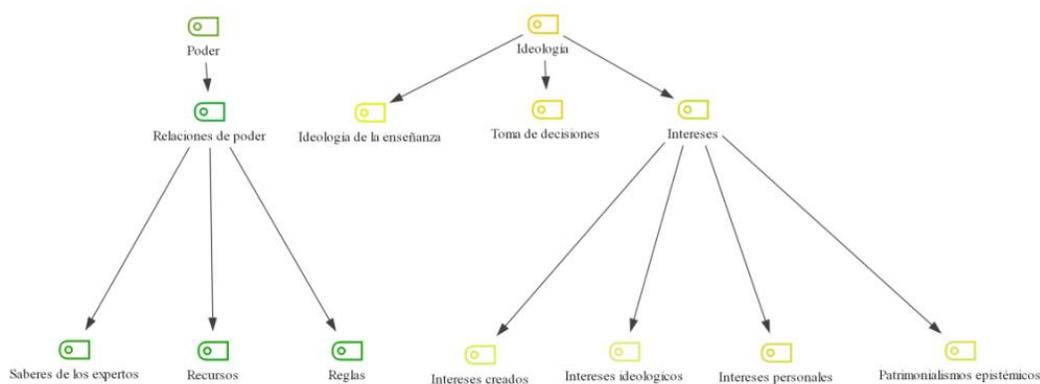
Nota. El Modelo de código representa un concepto o tema general identificado en las entrevistas, en este caso el concepto de ideología. Los subcódigos representan categorías o temas particulares identificados en las entrevistas, en este caso las categorías de ideología de la enseñanza, toma de decisiones, intereses, intereses creados, intereses ideológicos, intereses personales y patrimonialismos epistémicos.

**Imagen 7** Mapa de códigos



Nota. Este mapa permite agrupar las categorías de análisis de acuerdo con su intersección, proximidad y frecuencia, los colores se usan para indicar agrupaciones y las líneas de conexión indican similitudes entre los códigos.

**Imagen 8** Codificación creativa



Nota. Con base en la codificación axial se realizó un mapa conceptual para explicar la relación que hay entre los conceptos de poder e ideología y sus categorías que derivan de forma jerárquica.

**Imagen 9** Nube de las categorías



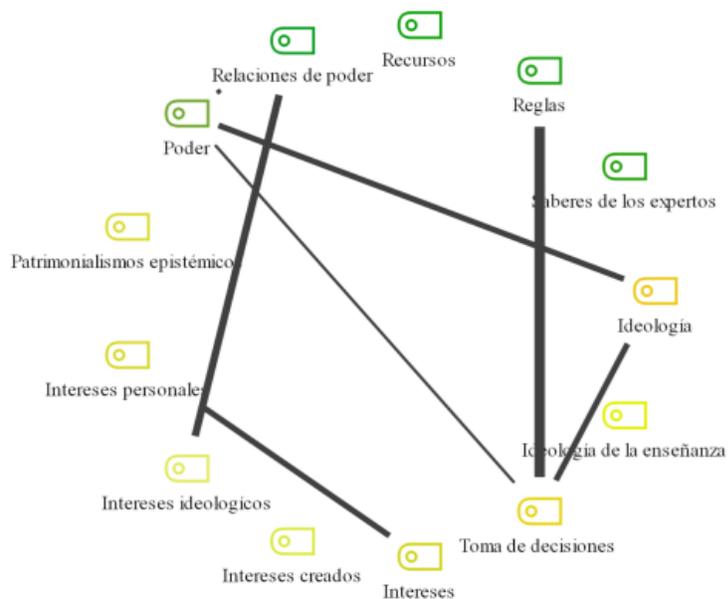
Nota. Elaboración propia basado en los conceptos y categorías más relevantes de los datos analizados.

**Imagen 10** Proceso cíclico



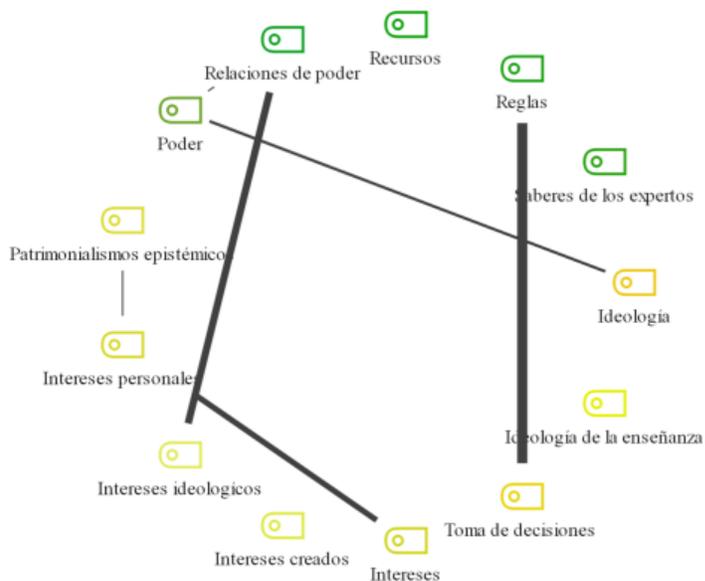
Nota. Análisis de la Teoría Fundamentada con MAXQDA: Guía paso a paso (MAXQDA, 2024).

**Imagen 11** Mapa de co-ocurrencia de código (*Proximidad de código*)



Nota. Este modelo muestra lo cercanos que están los códigos entre sí al analizar dónde aparecen juntos en las entrevistas. Esto nos permite ver cómo se relacionan los conceptos y categorías para interpretar los datos de manera más completa y precisa.

**Imagen 12** Mapa de co-ocurrencia de código (*Intersección de código*)



Nota. Este mapa permite ver gráficamente cómo los códigos y subcódigos se intersectan, facilitando la identificación de temas comunes o la relación entre diferentes conceptos y categorías.

### **Siglas y acrónimos**

ACE. Alianza por la Calidad de la Educación

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

BM. Banco Mundial

CAE. Centro de Atención a Estudiantes

CCC. Comisión de Cambio Curricular

Ceneval. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CFE. Comisión Federal Electoral

CIA. Comisión Interna de Administración

CIEES. Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

Cinvestav. Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

CONAEVA. Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior

COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

FMI. Fondo Monetario Internacional

GATT. Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio

IES. Instituciones de Educación Superior

IMSS. Instituto Mexicano del Seguro Social

INBA. Instituto Nacional de Bellas Artes

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LEIP. Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica

LCES. Ley de Coordinación de la Educación Superior

OPEP. Organización de Países Exportadores de Petróleo

PAN. Partido Acción Nacional

PIFI. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional

PND. Plan Nacional de Desarrollo

PRD. Partido de la Revolución Democrática

Pronae. Programa Nacional de Educación

PRI. Partido Revolucionario Institucional

SEN. Sistema Educativo Nacional

SEP. Secretaría de Educación Pública

SES. Sistema de Educación Superior

SNI. Sistema Nacional de Investigadores

SNTE. Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación

TEPJF. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México

UPN. Universidad Pedagógica Nacional