

539721-5

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:  
CAMPO CURRÍCULUM E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**



✓  
**CULTURA ESCOLAR, FORMACIÓN DOCENTE  
Y EVALUACIÓN CURRICULAR PARTICIPATIVA:  
UN ENFOQUE TEÓRICO - METODOLÓGICO**

**PRESENTA: ANTONIO CARRILLO AVELAR.**  
**ASESORA: DRA. AURORA ELIZONDO HUERTA**

**U. AJUSCO**

**VERANO, 1996.**

136249

2/2

10307

9671 G2 bmc

**A Aurora Elizondo Huerta  
por sus enseñanzas y su  
apoyo profesional .**

**A Patricia Medina M. por  
su compañerismo y  
sustanciales aportaciones.**

A mis hijos, Tania, Víctor y Luis Antonio con la idea que observen que en la vida todo es posible si se quiere realizar.

A mis sobrinos, Jorge, Carlos, Beto, Silvia, Arturo, Damaris con la esperanza que algún día realicen un esfuerzo igual.

A mi compañera y hermanas, Antonia, Ma. Eugenia, Eva y María por su comprensión, paciencia y estímulo.

A mi sobrino y compadre Adolfo por su ayuda y apoyo desinteresado.

## TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION:

INTRODUCCION:

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTOS TEORICOS Y ELEMENTOS  
METODOLOGICOS, EN EL CONTEXTO DE  
FORMACION DOCENTE Y LA EVALUACION  
CURRICULAR.

1. CULTURA ESCOLAR, AUTONOMIA ACADEMICA Y EVALUACION EDUCATIVA, RECURSOS PARA PROPICIAR LA REFLEXION HERMENEUTICA DE LA REALIDAD. 2
- 1.1.- La escuela como institución re-productora de saberes culturales, 4.
- 1.2.- La autonomía académica, un recurso para re-orientar la práctica docente, 11.
- 1.3.- La evaluación educativa, una categoría en construcción, 30.
- 1.4.- La reflexión hermenéutica, un medio para resignificar el sentido de la práctica educativa, 40.

2. LA FORMACION DOCENTE PERMANENTE: EN BUSCA DE NUEVOS SENTIDOS.

2.1.- Tendencias de la formación docente, vertientes en debate para mejorar la práctica educativa, 43.

2.2.- La evaluación curricular participativa, una herramienta para resignificar el quehacer educativo, 55.

2.3.- La cultura escolar del docente, un objeto a transformar en las instituciones educativas, 64.

3. EL ANALISIS CURRICULAR: UN RECURSO METODOLOGICO PARA REORIENTAR EL SENTIDO DE LA PRACTICA DOCENTE. 71

3.1.- Plan de estudios y accionar docente, 73.

3.2.- Programa escolar, arbitrariedad cultural, 77.

3.3.- Programa escolar y racionalidad técnica, 85.

3.4.- Programa escolar y su sentido educativo, 91.

3.5.- Trabajo colegiado, programas escolares y proyecto curricular, 97.

SEGUNDA PARTE:

ELEMENTOS TEORICO METODOLOGICOS  
PARA LA CONSTRUCCION DE UNA PRO-  
PUESTA DE FORMACION DOCENTE A  
TRAVES DE LA EVALUACION PARTICI-  
PATIVA.

1.	INTRODUCCION A LA PROPUESTA.	103
1.1.-	El proyecto en el contexto de la problemática curricular, 105.	
1.2.-	Principios en que se apoya la propuesta, 110.	
1.3.-	Líneas generales que orientan el trabajo, 116.	
2.	LECTURA DEL CONTEXTO E IDENTIFICACION DE LOS ESPACIOS PARA LA EVALUACION CURRICULAR.	129
2.1.-	Análisis del contexto sociopolítico y cultural, 128.	
2.2.-	Análisis del contexto institucional y curricular en la identificación de sus prácticas pedagógicas alienantes y potenciales, 130.	
2.3.-	La academia como espacio de conflicto a estudiar, 136.	

3. UNIDAD U OBJETO DE EVALUACION Y ESTRATEGIA METODOLOGICA. 142
- 3.1.- La reflexión hermenéutica como un proceso para resignificar la práctica docente, 144.
- 3.2.- El análisis de los saberes del docente a través de los mapas conceptuales, 149.
- 3.3.- Los resultados de la evaluación curricular como un recurso para construir proyectos educativos alternos, 158.
4. VIGILANCIA TEORICO-METODOLOGICA. SUSTENTO DE LOS FINES DE LA EVALUACION CURRICULAR EDUCATIVA. 159
- 4.1.- Fundamentos teóricos del análisis curricular, 161.
- 4.2.- La vinculación teoría-práctica como un recurso necesario para vigilar el sentido de las prácticas educativas, 168.
- 4.3.- La formación del promotor orgánico en la construcción de prácticas docentes educativas, 172.



TERCERA PARTE:

DOCUMENTO PARA EL DEBATE. PROPUESTA 183  
ACTIVADA DE FORMACION DOCENTE A  
TRAVES DE LA EVALUACION CURRICULAR  
PARTICIPATIVA. EL CASO DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA ENEP  
ARAGON.

PRIMER NIVEL

- 1. CONTEXTO SOCIOPOLITICO Y EDUCATIVO EN MEXICO (1970- 187  
1991).
  - 1.1.- Las políticas educativas del estado y sus re-  
percusiones en la UNAM, 187.
  - 1.2.- El proyecto ENEP, como una respuesta a la  
problemática educativa en la UNAM, 191.
  - 1.3.- El proyecto ENEP en el contexto de las polí-  
ticas educativas actuales, 201.

SEGUNDO NIVEL

- 2. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PRACTICAS CULTURALES. 204
  - 2.1.- La propuesta formal del plan de estudios de  
la Facultad de Filosofía y Letras, como un  
antecedente a la propuesta de licenciatura  
en Pedagogía en la ENEP Aragón, 204.
  - 2.2.- El proyecto de licenciatura en Pedagogía y su  
accionar institucional, 213.
  - 2.3.- Las reuniones de área académica como un re-  
curso de resignificación del sentido de la  
práctica docente, 220.

### TERCER NIVEL

3. EL ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DEL AREA DE DIDACTICA Y ORGANIZACION COMO UN EJEMPLO PARA EL ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE. 226
- 3.1.- El área de didáctica y organización educativa en el contexto del curriculum de pedagogía, 226.
- 3.2.- Fundamentos teóricos del área de didáctica y organización, 234.
- 3.3.- Los resultados del análisis curricular como un recurso para resignificar la práctica docente, 243.

### CUARTO NIVEL

4. VIGILANCIA TEORICO-METODOLOGICA Y PROBLEMAS OBSERVADOS EN EL TRABAJO ACADEMICO DE LAS REUNIONES DEL AREA. 256
- 4.1.- Ausencia de una fundamentación teórica de la propuesta de evaluación curricular, 258.
- 4.2.- Desconocimiento de elementos metodológicos para realizar las etapas de reflexión hermenéutica, 259.
- 4.3.- Formación de los responsables de las áreas, 261.

A MANERA DE CONCLUSION 263

BIBLIOGRAFIA 267

ANEXOS: 280

1. Planes de estudio y la evolución académica de la licenciatura en Pedagogía.
2. Relación de contenidos mínimos de los programas del área de didáctica y organización de las asignaturas obligatorias.
3. Mapas conceptuales de los contenidos mínimos de las asignaturas obligatorias del área de didáctica y organización.
4. Relación de contenidos mínimos de los programas del área de didáctica y organización de las asignaturas optativas.
5. Mapas conceptuales de los contenidos mínimos de las asignaturas optativas del área de didáctica y organización.

## P R E S E N T A C I Ó N .

La idea de este trabajo surge de la convivencia que tiene el sustentante, en la carrera de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, en actividades académico-administrativas.

Durante esta estancia (1982-1989), se convivió con estrategias de investigación-evaluación de corte participativo que promovió Ángel Díaz Barriga, a principios de los ochenta, al interior de la carrera de Pedagogía y que posteriormente, las Profras. Blanca Rojas Bautista Melo, y Concepción Barrón continuaron. Estas actividades consistieron en organizar el Plan de Estudios en áreas académicas, en donde cinco docentes de la carrera se encargarían de analizar y reflexionar sobre el sentido académico que contenía cada una de las asignaturas que integraban dichos académicos del Plan de Estudios, con la finalidad de compartir contenidos y elaborar programas y sus correspondientes materiales de apoyo.

Unido a lo anterior, se realizó un trabajo de evaluación del currículum de Pedagogía desde la perspectiva docente y a su vez se promovió la creación de cinco líneas de investigación tendientes a estudiar la problemática teórico-metodológica y administrativa que vivía la carrera. Por tal motivo fue

necesario analizar el campo disciplinario, el comportamiento del mercado ocupacional, la formación de los egresados y las perspectivas que seguían las licenciaturas de educación y pedagogía en la Ciudad de México.

En este tipo de trabajo, se procuró involucrar autoridades, docentes, ayudantes de profesor, prestadores de servicio social y estudiantes voluntarios, con los resultados de estos equipos de investigación se buscaba obtener información significativa que sirviera para reformular el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía.

En este marco de experiencias profesionales, se pudo advertir de cerca las formas de participación de los distintos sectores de la carrera. Sin embargo, para el sustentante resultó significativo, presenciar a principios de la década de los noventa, las políticas educativas que el Estado se encargó de institucionalizar, las prácticas participativas en los ámbitos educativos.

Este hecho sirvió de marco para iniciar un trabajo de reflexión teórico que permitiera evaluar estas estrategias de trabajo académico y de aquí elaborar propuestas de intervención didáctica como las que aquí se muestran con la finalidad de resignificar y valorar este tipo de trabajo.

## I N T R O D U C C I Ó N .

La práctica educativa adquirió nuevos derroteros con las políticas mundiales de la globalización de la economía, y la adopción del modelo neoliberal como estrategia que orienta la reorganización de la estructura socio-económica del país.

El proyecto ha sido "totalizador" pues implica un proyecto que abarca tanto el nivel básico como el superior permeando al sistema educativo nacional en su conjunto.

La educación básica con las modificaciones que se realizaron en mayo de 1992, incursionó en la órbita de los siguientes cambios: la federalización de la educación, la modificación del Artículo 3° Constitucional, la reestructuración de los programas escolares y libros de texto, la creación de un programa de estímulos para docentes.

En la educación superior (con los acuerdos de la ANUIES celebrados en Tampico, Tamaulipas, en 1990) consolida una forma diferente de percibir la práctica educativa a través de involucrar a los protagonistas del quehacer educativo en la construcción de propuestas académicas, hecho que se suma a las tendencias de estimular aquellos individuos que muestran condiciones para realizar investigación a través del Sistema

Nacional de Investigadores (SNI) y las políticas de apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En ambas determinaciones se advierte una clara inserción de la educación pública a los derroteros del libre mercado. Queda claro que los proyectos al igual que las personas serán estimulados económicamente siempre y cuando muestren mayor "eficiencia" y calidad en los trabajos que realicen.

"...aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones de la política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación. Se presionará a privatizar segmentos del sistema escolar, cuya operación eficiente interesa más directamente a la iniciativa privada; se presionará a la evaluación en función de los resultados comprobables; a la productividad de los procesos educativos; y a la comparación con los estándares internacionales. La profesión de maestro se integrará paulatinamente a un mercado real de competencias y remuneraciones diferenciadas..." (Latapi, P. 1995;65).

Sin embargo, la entrada de este proyecto modernizante - argumenta Latapi- da la pauta para que el mismo sistema educativo obtenga transformaciones beneficiosas, siempre y cuando los actores de las diferentes instancias educativas así lo valoren. Con la entrada de la escuela a los mercados de la libre competencia se está en condiciones de estimular la

creatividad del docente en particular y las escuelas en general, ya que se tendrán los elementos para resolver las necesidades de los sectores productivos. Al mismo tiempo se cubrirá con mayor calidad las necesidades educativas en general, ya que ésta tiene funciones mucho más amplias y constructivas, como la de generar individuos con capacidades críticas y creativas, y promover instituciones con una mayor responsabilidad académica.

En este contexto, se hace necesario avanzar en la construcción de teorías prácticas que permitan no sólo entender la dinámica de los actuales cambios que plantea el sistema educativo, sino el diseño de estrategias operativas que favorezcan cambiar substantivamente el sentido de las prácticas académicas cotidianas, en las instituciones abocadas a la formación de futuras generaciones.

Estas teorías prácticas deberán dar la pauta de cómo transformar la cotidianidad de las instituciones educativas al mismo tiempo, crear las condiciones de construir proyectos educativos concretos en donde se recuperen las necesidades e intereses de los involucrados y construir-reconstruir los planteamientos de un proyecto educativo, el cual favorezca la creación de los sustentos teóricos de esta teoría práctica.



En la actualidad se necesita vincular los planteamientos de calidad que proponen los programas de planeación estratégica (Arredondo, M.:90) con las necesidades de formación propias que reclaman las instituciones educativas.

Se hace cada vez más urgente que se desaprenda la creencia de que la escuela es un espacio de transmisión de información, lo que ocasiona el reducir a la enseñanza a la adquisición de contenidos que, con frecuencia son obsoletos y están alejados de un sentido formativo.

El sistema educativo se ha visto involucrado con nuevos principios teóricos que destaca entre otros aspectos: resignificar el vínculo entre escuela y realidad social; revalorar los problemas cotidianos de la vida diaria; y recuperar el profesionalismo del docente en donde se destaque su inventiva y su creatividad, entre otros.

Sin embargo, para cumplir con estos supuestos teóricos, los imaginarios sociales (Castorialis; 1978), o cultura escolar como también se menciona en el trabajo, construidos por los docentes, a lo largo de la historia de sus procesos formativos, impiden avanzar y ocasiona que se reproduzcan los mismos errores teórico metodológicos que ahora son cuestionados.

La idea de esta tesis ha sido el "despercutir y quitar las telarañas" de los viejos conceptos y categorías, los cuales demandan una fructífera reconceptualización que permita ajustar el sentido con que operan estos conceptos y una vez logrado, se construya una propuesta teórico-práctica, para resignificar el trabajo educativo de las instituciones abocadas a esta tarea.

Con este conjunto de planteamientos en mente, se consideró relevante elaborar una propuesta de formación docente que resaltara estos planteamientos y desde aquí generar una alternativa que permita sumarse a la búsqueda de una educación superior acorde a las necesidades de nuestro tiempo.

En el presente trabajo se exponen los lineamientos teórico-metodológicos para la realización de una propuesta de formación docente a través de prácticas de evaluación curricular de corte participativo.

Estos lineamientos son producto de la convivencia con estrategias de participación docente en el nivel superior y al mismo tiempo, de la reflexión teórica que pretende fundamentar una propuesta operativa de este corte.

La propuesta destaca un conjunto de aspectos teóricos y metodológicos que se consideran fundamentales para la elaboración de estrategias de formación docente, a través de la

8

reflexión y participación cuyo propósito se centra en la generación de cambios sustantivos en las prácticas académicas cotidianas que desempeña el maestro del nivel superior.

Al formular este proyecto, se pretende abrir el diálogo con las propuestas vigentes hoy en día de formación docente que centran sus planteamientos en aspectos donde el instrumental didáctico es lo prioritario (Remedi, V.; 1994). Asimismo, este trabajo pone en debate las propuestas de formación de docentes que se imparten en los centros especializados que se dedican a la preparación de profesores, ya que ahí son unos cuantos los que acceden a este tipo de prácticas y los que lo hacen con frecuencia al querer poner en práctica los conocimientos adquiridos, éstos se pierden en el ámbito de las prácticas académicas tradicionales de sus demás compañeros.

En este sentido, se enfatiza en el trabajo, la resignificación del carácter educativo de la práctica docente a través de los propios profesores que trabajan y comparten una misma línea de formación o área académica, ya que en esencia ellos requieren de un lenguaje pedagógico - didáctico que compartan y les permita intervenir en los problemas académicos concretos que se viven en la cotidianidad de una institución educativa. De igual manera, se resalta reivindicar el espacio de la academia entendiendo por este el medio donde los docentes discuten y reflexionan sobre el sentido de la práctica académica en las

instituciones educativas, con la intención de fortalecer el quehacer educativo(\*) .

En últimas fechas en las escuelas públicas, se ha valorado la importancia de promover la participación docente como un recurso que resigne el compromiso del maestro con su quehacer cotidiano (como se mencionó anteriormente). Sin embargo, muchos de estos acuerdos de participación académica han resultado contraproducentes ya que los maestros y los responsables de los proyectos educativos adolecen de una preparación teórico - metodológica que les permita llevar a cabo este enfoque de formación y evaluación de corte educativo, ya que los docentes siguen trabajando con las mismas lógicas tecnoburocráticas con que fueron formados.

En el caso de algunos organismos de educación superior como la ENEP Aragón, se han instituido los Comités de Carrera que tienen como tarea evaluar y modificar las propuestas curriculares del plantel. Sin embargo sus prácticas de discusión académica se encuentran muy vinculadas a las formas de trabajo tradicionales. Los equipos que forman los Comités de Carrera generalmente se asumen como especialistas y se dedican a la reformulación de planes de estudio, pero con frecuencia se hacen desde una lógica centrada en lo normativo en donde sólo se siguen los pasos que dicta la legislación universitaria y

(\*) Cabe destacar que estos espacios académicos en otras dependencias educativas reciben el nombre de Consejos técnicos, Consejos académicos, Comités de carrera, reuniones de área o línea académica entre otros

9

los supuestos que marca su sentido común para la realización de esta actividad.

Esta idea de participación y de reflexión a través de los Comités de Carrera, la cubre un equipo privilegiado de trabajo que posteriormente, se pone en marcha una propuesta curricular, se hace desde la misma racionalidad instituida. Ahora se cuenta con un "grupo de expertos" formados en la lógica de la intuición y el sentido común, los cuales son los que deciden cómo operar cambios al interior de un curriculum. Los demás miembros del proyecto académico sólo acatan los planteamientos teórico -metodológicos acordados por este equipo de diseñadores. Aunque también se debe destacar que existen excepciones.

La resignificación del sentido formativo de estos sitios de discusión y toma de decisiones académicas se considera como una tarea recomendable, pero al no tener elementos teórico-metodológicos para revalorar estas instancias puede ocasionar a la larga que desaparezcan estos espacios y con ello la posibilidad de construir propuestas más vinculadas con las necesidades reales de formación de las instituciones de educación.

La presencia de estos espacios de discusión académica en los escenarios de las escuelas públicas pueden ser un medio que favorezca programas de formación permanentes en contraposición

a los programas fugaces de "actualización" o "preparación docente". Al cabo de un tiempo, resulta que esos conocimientos han sido superados. Sin embargo, estas políticas ocasionan que ahora se cuenta con docentes que tienen la creencia de que un documento los convierte en expertos de por vida.

La elaboración de una propuesta de formación docente a través de la evaluación curricular participativa permite reflexionar sobre el sentido con que trabajan las instituciones educativas de manera permanente y se espera que los actores de un determinado proyecto educativo se vayan comprometan con el rumbo que deben de seguir estas instancias.

Puede decirse, en conclusion, que un programa de formación docente a través de la evaluación curricular participativa permanente, es el medio para ir construyendo o consolidando una teoría práctica de la formación, producto de reflexiones y desarrollo teórico que los mismos docentes van construyendo (Carr y Kemis, 1985).

Para fundamentar metodológicamente esta tesis se han recuperado los principios de la corriente interpretativa y los de la postura crítica. Se rescatan los principios que marca la postura interpretativa (Schutz, A.; Agnes H, Berger y Luckman entre otros), los cuales plantean que el hombre es una fuente de todo conocimiento. Lo que se busca es comprender el sentido

de la acción social en forma amplia. Se intenta captar los significados que adquieren las acciones cotidianas de los individuos a través de la observación e interpretación teórica.

En este trabajo se recupera la idea de que los individuos advierten a la sociedad a ellos, pese a que ésta se crea a través de las relaciones, instituciones y estructuras que los propios individuos generan.

Es decir, que es el hombre quien crea la sociedad, pero dándose la paradoja de que no la experimenta como un producto humano, sino como algo externo y objetivo: la cual realidad objetiva crea al hombre... (Beltrán, M., 1979; 168).

En síntesis, este enfoque teórico parte de la premisa de estudiar las experiencias del hombre a través de la cual éste experimenta una serie de fenómenos que son interiorizados por los sujetos y que por lo tanto, muchas veces no pueden ser vistos o analizados en forma directa por nadie, excepto por quien experimenta tal reacción. (Berger y Luckman, 1970).

Unidos a estos planteamientos se evidencian los principios de la llamada nueva sociología de la educación, la cual destaca entre otros aspectos la importancia de analizar el entorno social de las instituciones educativas e identificar las ideología que influyen en una práctica social. (Karabel J. y Halsey, 1976).

De esta tradición también se recupera la idea de retomar el interés por el espacio mismo en que vive una institución educativa y de recuperar a los sujetos como actores sociales que adaptan o negocian ciertas formas de comportamiento establecido.

De Giroux y McLaren, se rescata el poder de la intervención humana y de la lucha cotidiana del maestro a través de programas específicos por la emancipación social. Asimismo, de la idea de retomar la autonomía académica como una acción contestataria que busca darle nuevos sentidos a la práctica educativa.

Se debe destacar también que esta vertiente del conocimiento retoma parte del aparato conceptual y metodológico de otras disciplinas como la sociología, antropología y la lingüística principalmente. Con la finalidad de acercar la reflexión y el análisis educativo a los problemas cotidianos y concretos que manifiestan las instituciones educativas.

En otras palabras se destaca la necesidad de estudiar la realidad educativa desde otra lógica, en donde se limitara las posturas entradas en el deber ser o los planteamientos derivados de la racionalidad educativa, o de la racionalidad



11

especulativa que cuestionan la problemática de la escuela o el aula alejado de su cotidianidad.

Se han considerado los trabajos de Bernstein sobre su sociolingüística, de Yung sobre las características del proceso educativo y de Bourdieu en cuanto a códigos culturales, son los trabajos que promovieron de una u otra forma el surgimiento de este enfoque, (Inclán C. 1992:36).

Este trabajo se divide en tres capítulos y cada uno en apartados específicos que buscan sustentar el sentido de los mismos.

La primera parte del trabajo se centra en reconceptualizar las categorías y principios teórico-metodológicos que sirven de apoyo a la propuesta y que a su vez respaldan el sentido académico de la misma.

La segunda parte, esta constituida por la descripción de los principios que sustentan una propuesta de formación docente a través de la evaluación curricular participativa. Se hace énfasis en los principios metodológicos y teóricos que se recomiendan con el diseño de estrategias de intervención docente.

La tercera parte, pretende ejemplificar cómo y qué elementos se deben de tomar en cuenta en trabajos académicos. Para lo cual se tomó la experiencia laboral obtenida en la ENEP-Aragón y se estableció una propuesta que pudiera coadyuvar a las actividades académicas que fomenta esta institución.)

Finalmente quiero dejar constancia del valioso apoyo académico y dedicación profesional de la Dra. Aurora Elizondo Huerta, asesora de esta Tesis. Asimismo expresar mi agradecimiento al Mtro. Javier Tilo Espinoza, profesor de la UPN y al Prof. Raymundo Andrade Peralta(+) investigador del CREFAL, los cuales con sus observaciones sobre la problemática del campo educativo motivaron la realización del trabajo.

También agradezco los consejos de las Mtras. María Esther Aguirre L., Lucero Argott y Guadalupe Cortés, quienes permitieron enriquecer esta investigación y en especial a la Mtra. Patricia Medina M., por dedicar gran parte de su tiempo para corregir el trabajo, así como las sugerencias que hizo para mejorarlo. Asimismo, agradezco el apoyo recibido por las responsables de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, Mtras. Concepción Barrón T., Lourdes Rodríguez y María del Carmen Herrera que directa e indirectamente apoyaron distintas fases del trabajo.

Debe destacarse también el apoyo económico recibido por el Sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de México y por la Universidad Pedagógica Nacional para la realización de este trabajo. Estoy también en deuda con la Lic. Claudia García Benitez por su inestimable labor de corrección de estilo, así como la Sra. Guadalupe García Jimarés por su apoyo a la transcripción de este trabajo.

PRIMERA  
PARTE

FUNDAMENTOS  
TEÓRICOS Y ELEMENTOS  
METODOLÓGICOS EN EL  
CONTEXTO DE LA FORMACIÓN  
DOCENTE Y LA EVALUACIÓN  
CURRICULAR

1. CULTURA ESCOLAR, PRÁCTICA DOCENTE, TRABAJO COLEGIADO, REFLEXIÓN HERMENÉUTICA, CATEGORÍAS A RESIGNIFICAR.

Para proponer cambios académicos sustantivos en las instituciones de educación superior, es necesario realizar estudios profundos acerca de la realidad por la que atraviesa la cultura escolar cotidiana. Su estudio puede conducir a identificar cuáles son los valores o ideales que le dan sentido y legitimación a los estilos del trabajo docente o a las formas de organización académica.

Con frecuencia las instituciones educativas realizan innovaciones metodológicas que tienden a resolver los problemas de enseñanza en las aulas, éstos usualmente se encuentran alejados de estudios sobre la cultura escolar que tienen las instituciones. Lo anterior ocasiona que con frecuencia se retorne a las viejas prácticas académicas que de siempre se cuestionan. Un ejemplo de esto se encuentra en el hecho "...que

desde finales del pasado siglo y a todo lo largo del presente los contenidos que se manejan en los centros de enseñanza, llaman poderosamente la atención sobre la denuncia sistemática del alejamiento de las instituciones escolares de la realidad cotidiana(\*). Como alternativa una y otra vez, se insiste en la necesidad de que las cuestiones sociales de vital importancia, los problemas cotidianos, tengan cabida dentro del trabajo curricular de las aulas y centros escolares..." (Torres J., 1994:15).

Esta falta de estudio sobre la cultura escolar o institucional hace que los problemas cotidianos de las escuelas se convierta en una tarea difícil, pues las innovaciones teórica y/o metodológica poco afectan estos procesos interactivos entre los actores de un proceso institucional.

El estudio de la formación cultural en las instituciones educativas, se convierte en consecuencia en una tarea inmediata de revaloración con el objeto de identificar y mostrar críticamente las determinantes fundamentales que no afecten la cultura institucional de los centros de educación.

Desde esta perspectiva, la intención de este apartado es mostrar la urgente necesidad de cambiar el sentido con que se

(\*) Cabe aclarar que para efectos de este trabajo, el termino realidad cotidiana se entiende como una práctica de construcción social que hace posible las relaciones de intercambio entre los hombres. En este sentido los significados atribuidos a determinadas situaciones son productos sociales en constante movimiento, por que se va estructurando a través de las relaciones de las relaciones que los individuos crean y en las cuales se desenvuelven.

trabajen las siguientes categorías: cultura escolar, autonomía académica, a la evaluación curricular, tomando como marco de interpretación los sustentos de la reflexión hermenéutica.

La modificación del sentido de estas categorías se convierte en una tarea insoslayable, ya que el realizarla implica, al mismo tiempo, entrar al debate de la construcción de una nueva cultura escolar.

### **1.1. La Escuela como una institución re-productora de saberes culturales.**

El trabajo parte de la idea de considerar a la vida cotidiana como una realidad interpretada por los hombres y que para éstos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (Berger P. y Luckman L. 1965:36).

La humanidad desde su inicio ha tenido la necesidad de construir modos y medios que promuevan su convivencia y sobrevivencia en el contexto en que se encuentra circunscrita, así como diferentes recursos que aseguren la transmisión, creación y reproducción de su herencia cultural que le permitan preservar y consolidar su estancia en esta realidad social.

En este sentido el surgimiento del hombre se puede advertir como un proceso de socialización que se manifiesta en distintos

contextos y escenarios (la familia, la escuela, el círculo de amistades, los compañeros de labor, etc.).

La formación del hombre como un proceso de construcción social, significa explicar como éste ha construido y construye sus instituciones y como éstas han logrado mantener a la sociedad a través del tiempo.

Las instituciones según Berger y Luckman, son producto de la convivencia del hombre. En donde éstos, como resultado de su accionar con el medio ambiente han identificado y conservado un conjunto de conocimientos que los han considerado valiosos y significativos para la sobrevivencia humana, estos conocimientos o saberes han sido normas, ideales, valores, creencias, que son compartidos y que a su vez se convierten en la esencia de su sobrevivencia.

Las instituciones son organismos que tienen la tarea de resguardar las experiencias o saberes culturales que la sociedad considera significativos y al mismo tiempo, crea los mecanismos para mantenerlas a lo largo de la historia y a su vez también promueve los medios para enriquecerlas o transformarlas si fuera el caso. Es decir favorecen su legitimación ante la sociedad.



La sociedad se constituye por un conjunto de saberes culturales que se crean, se transmiten y se transforman a través de las instituciones. Heller destaca que cuando el hombre nace, se encuentra en una realidad construida independientemente de él. (Heller, A. 1977:49) En ella existe un sinnúmero de creencias, sistemas de pensamiento y de instituciones sociales ya establecidas. Ante este hecho al hombre sólo le queda aprender los saberes culturales instituidos si desea ser aceptado y modificarlos si lo considera necesario. Sin embargo el ser humano con frecuencia reduce su accionar a reproducir y enriquecer la lógica de estos saberes ya que es más fácil adaptarse y asumirlos que estar en oposición de éstos.

Esta tarea de continuidad de saberes culturales fundados es lo que caracteriza la cotidianidad del hombre, -señala Agnes Heller-, al extremo que el mismo hombre lleva consigo los saberes y valores culturales que determinan las demás generaciones convirtiéndose de esta manera, en un ciclo de vida. En su actuar y en su forma de ver el mundo lo transmite a los demás así como a las nuevas generaciones.

La vida cotidiana se expresa no sólo el mundo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de la vida... sino que yo las transmito a mi hijo. Yo soy el representante del mundo que otros hacen. (Heller, A., 1977:17).

Dentro del medio social en que se mueve el hombre también se encuentra constituido según Zizek S. 1990, por un conjunto de significantes flotantes que se giran en torno al hombre y al ser seleccionado por éste por considerarlos valiosos, se convierten en puntos nodales.

Es decir los significantes flotantes, son aquellos conceptos, creencias, teorías, etc. que se encuentran circundando el medio ambiente y que cuando adquiere sentido para un sujeto se convierte en un punto nodal, en donde el sujeto los adopta como propios. Un ejemplo de esto, menciona Zizek, se localiza en lo que se denomina Ecologismo, en donde este campo de conocimiento se encuentra en el medio (significante flotante) que cuando lo asume un individuo (punto nodal) lo convierte en conocimiento que le da identidad al individuo.

Estos puntos nodales, al formar parte del sujeto, y al detener su deslizamiento y fija su significado, se convierte en un proceso de acolchonamiento que cubre y da sentido a una forma de percibir la realidad. Desde esta perspectiva, se puede localizar posturas denominadas:

- **Ecologistas Estatales** (La intervención del Estado puede salvarnos de la catástrofe)
- **Ecologista Socialista** (En el Estado se localiza la fuente de la despiadada explotación de la naturaleza)

Este acolchonamiento al vincularse con una formación previa, realiza un proceso de totalización que le da sentido a una forma determinada, de percibir la realidad social.

Una vez que el hombre se ha apropiado y los ha considerado como suyos, estos se convierten a su vez en una práctica amplia que le da sentido a todo su accionar, convirtiéndose en un proceso de acolchonamiento que cubre toda su formación.

Este acolchonamiento se convierte, en consecuencia, en parte de la estructura de significados del sujeto.

El hombre como parte del grupo social, se presenta como producto, pero al mismo tiempo como actor productor de la realidad en que se encuentra inmerso. El hombre comienza a convivir con su entorno social y físico, y en la medida que lo hace se comienza a apropiarse de él. Estas prácticas de apropiación que se traducen en un proceso de identificación es a lo que Lacan, (1990;85) le da el nombre del Estadio del Espejo. Esta etapa se inicia cuando el pequeño establece una relación de su organismo con su realidad.

"Basta comprender el estadio como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría del término antiguo imago" (Lacan, 1990;88).

En este mismo sentido el autor antes señalado destaca que esta adopción del yo a su vez es tronco de identificaciones secundarias.

La exterioridad para el pequeño se le presenta como una Gestalt, la cual es más constituyente que constituida. El medio ambiente se encarga de dar significación del espacio, lo cual a su vez es la base de su formación, de su imagen mental.

El estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita, de la insuficiencia a la anticipación que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, pasa a la máquina de las fantasías.

Vista la formación en estas dos vertientes, se puede decir que al hombre se le considera como producto y productor de su medio, él se construye a sí mismo, así como también posee mecanismos de diferencia y resistencia y negociación, ante los saberes creados, los cuales son la esencia y la base de una pluralidad de saberes, unos a otros se enriquecen, producto del diálogo que se establece entre ellos.

Sin embargo, este conjunto de saberes cuando son compartidos es cuando se crea un saber cultural o una cultura institucional.

La escuela debe verse como una institución que se encarga de recibir, reproducir y crear saberes culturales. La escuela en esencia es un acto social, es una manifestación de la conciencia colectiva. →

Para comprender la escuela como institución se debe de percibir como una confluencia entre dos niveles: el nivel macro-social y micro-social. El nivel macro-social como el medio que origina incidencia en las formas de percibir la realidad y el nivel micro-social, que posibilita mediaciones en las interacciones que se dan al interior de la institución escolar en general y en particular en el aula.

De la relación de estos dos niveles macro y micro se generan rasgos propios y particulares de la cultura escolar. A partir de esta relación es como se pueden interpretar las mediaciones que se dan en el proceso de construcción cultural, en donde se puede advertir lo recibido y lo transmitido, en proceso de elaboración y re-valoración.

Es a través de la lectura de estos dos niveles macro y micro como se entiende la complejidad de la realidad social que vive una institución educativa.

## 1.2 La Autonomía Académica, un espacio para la construcción de la cultura escolar instituyente.

Toda institución educativa es producto y productora cultural escolar. La cultura escolar es una estructura de las generaciones pasadas, pero al mismo tiempo se re-construye a partir del accionar de sus protagonistas. Estos protagonistas interactúan a través de procesos de convivencia que se dan en un mismo tiempo y espacio. A partir de estos actos de convivencia se crean tradiciones en cuanto a estilos y formas de trabajo académico.

Esta cultura escolar se construye a partir de concepciones del mundo y la realidad que permiten constituir un contexto dinámico cargado de símbolos, de tal forma que indican todo aquello que deben creer o saber de un individuo de una sociedad determinada (Bruner, J. 1991).

Es durante el proceso de interacción en que se entrelazan los individuos con el colectivo, confrontando valores, ideales, concepciones de la realidad, etc., produciendo, en consecuencia es lo que se ha denominado cultura escolar.

Es aquí cuando se dan procesos de integración así como de diferenciación. Es a través de esta mutua acción recíproca como se va construyendo un repertorio cultural que le permite valorar determinadas situaciones cotidianas y desde aquí reaccionar y explicar su realidad.

La cultura escolar es la que permite entender por qué se hacen las cosas, en la institución de determinada manera y explica cuáles son los sentidos con los que se trabaja y, permite comprender cuáles son las acciones y expectativas de sus actores.

La educación superior contemporánea denominada Universidad desde sus orígenes en la época premoderna, buscó privilegiar la idea de conservar y producir cultura escolar. Con esto se marcó el sentido a la escuela de favorecer la autonomía académica, entendida ésta como el espacio en donde los protagonistas del quehacer escolar se encargan de proteger y enriquecer esta cultura escolar.

"Así he podido, en otra oportunidad, extraer de la historia casi milenaria de la Universidad de Bologna, la más antigua de todas, sus gestiones importantes acerca de las condiciones indispensables para el funcionamiento de la Universidad y el cumplimiento de su misión cultural; condiciones que pueden sintetizarse en tres exigencias fundamentales: 1) la exigencia de la libertad académica - libertad de pensamiento y de conciencia, de estudio y de investigación, de meditación y de expresión para maestros y para discípulos; 2) el respeto absoluto e incondicional de los valores intelectuales y científicos como criterios fundamentales; 3) el esfuerzo de superación y la provisión adecuada y libertad de los medios de estudio e investigación necesarios al progreso de la ciencia y la cultura" (Mondolfo, R.; 1972:4).

Estos elementos que sin duda fueron la base del éxito de la Universidad de Bologna, la cual logró atraer una gran cantidad de alumnos de toda Europa. Las universidades deben de tomar en cuenta semejante experiencia histórica, principalmente la de vincularse con su medio y sobre todo la de generar cultura. Este concepto de cultura demanda cooperación de los integrantes de un grupo en relación a un todo. Esto significa enriquecer la cultura de sus integrantes y en consecuencia de la institución.

Estas consideraciones de crear un ambiente que produzca cultura para el beneficio de sus integrantes y de su entorno, lleva consigo la consecuencia de involucrar a todos en esta tarea,



así como a la misma sociedad la cual tiene el compromiso y responsabilidad de contribuir a esta labor.

Sin embargo, el problema que existe hoy en día en las escuelas públicas es la construcción de un concepto de cultura escolar que no favorece a los protagonistas del quehacer educativo para la apertura a otras formas de cultura que posibiliten una mayor realización de sus integrantes.

Los profesores al acercarse a su campo laboral lo hacen desde una lógica ya instituida. Cuando un docente decide ser un profesional de la educación se encuentra con una cultura ya integrada por un conjunto de signos y significados establecidos, por lo que al estar él de cerca con el campo, los adopta y los hace suyos. Por ejemplo, al docente se le concibe como un transmisor de conocimientos, en donde se acostumbra decirle que enseñar y en ocasiones cómo enseñar, lo que genera un proceso de despersonalización de su quehacer profesional, ya que su accionar se reduce a un simple operario. En otras palabras, posee poca autonomía para tomar decisiones sobre el contexto educativo, ya sea de manera individual o colectiva (Carr, y Kemmis, 1988;26).

Esto en comparación con las profesiones liberales, como la de los médicos, arquitectos, abogados, etc., en donde ellos deciden qué hacer y cómo hacerlo y al mismo tiempo se responsabilizan de los juicios que emitan en su campo.

En el caso de estos profesionistas, algunos atienden a sus pacientes, otros a sus clientes, según sea el tipo de profesional. Cada uno en su ámbito de trabajo toma una unidad de estudio y busca cuál es el mejor procedimiento para la solución de sus problemas y se responsabiliza de hecho de su práctica profesional.

En cambio el docente como profesional difícilmente toma decisiones individuales o colectivas que los responsabilicen del tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan a sus alumnos.

En el caso de la educación superior, el problema se hace más agudo porque el docente no decidió ser docente y se encuentra ahí por diversas causas ajenas a su quehacer. Su práctica docente generalmente está alejada de un sustento teórico-metodológico, él principalmente recupera de la experiencia que adquirió cuando era alumno la forma de enseñar. Sus estrategias formativas son generalmente derivadas del sentido común y no de un sustento teórico o de investigaciones realizadas al respecto (Carr y Kemis, 1988).

Esta falta de compromiso sobre su práctica docente se advierte en el hecho de que existen pocas propuestas innovadoras de cómo

y qué enseñar, es decir aportes del maestro al campo de la didáctica.

Por otra parte, también existe un orgullo limitado sobre los avances de su trabajo académico. Por ejemplo, al docente poco le agrada invitar a los extraños a que observen su trabajo profesional, con la finalidad de que los demás no adviertan los adelantos académicos de sus alumnos.

Asimismo, son pocas las instituciones en que los docentes, administrativos y alumnos sienten como propios, el prestigio académico de su escuela. Su trabajo no lo ven como un quehacer que requiere del apoyo de las particularidades de los integrantes de una escuela, sino que contrariamente consideran que su compromiso está con el cumplimiento de los programas oficiales y su normatividad.

En pocas instituciones escolares existen espacios de discusión académica que van reconocidos laboralmente y que le permita advertir la importancia de su papel social como educador o de la trascendencia que implica acercarse a sus beneficios formativos.

En la escuela, los actores de la práctica educativa se perciben como los principales consumidores de los saberes culturales instituidos socialmente. Al respecto Paulosky destaca que el

hombre se ha constituido a lo largo de su vida por una serie de imaginarios que no han sido cuestionados sino que él los mira como naturales o reales y por lo tanto necesarios. Estos imaginarios son producto de su accionar con el medio ambiente. Esta fantasía inconsciente se convierte en una instancia mediatizadora que aparece en la cotidianidad de los actores de la práctica educativa como un concreto real, necesario para convivir con los demás. (Paulosky, 1985: 15)

En su cotidianidad, admite Paulosky, existe una serie de valores e ideales que no se dejan aflorar por no considerarlos válidos y tampoco están acordes con las modas instituidas, por lo que él decide silenciarlas o reprimirlas.

Se puede decir que la práctica cotidiana está "cargada" por una serie de interlocutores imaginarios que no le permiten con frecuencia enfrentar la realidad creativamente y colectivamente.

No vemos a la fantasía en su verdadera función, sino que la experimentamos meramente como un estorbo infantil. La fantasía es una forma de relacionarse con el mundo. (Paulosky 1985:15)

Actualmente las instituciones educativas con la construcción de una cultura escolar que privilegie el aspecto normativo, lo

cual con frecuencia es no presentado como algo no problemático y sin sentido para los alumnos docentes y administrativos.

"... Representa un enfoque del aprendizaje que no solo sanciona categorías de conocimiento y valores dominantes sino que además refuerza un enfoque teórico de la estructuración de la propia percepción del mundo" (Giroux, H. 1985;107).

Esta cultura escolar, asimismo, está más preocupada por fomentar procesos de socialización donde se privilegian las ideas de aceptación a los valores de la cultura escolar instituida.

La cultura escolar instituida ha asumido como un quehacer objetivo y natural, que no le permite advertir que son prácticas alienantes que lo imposibilita a avanzar hacia otras prácticas de construcción social del conocimiento (Paulousky, 1992). La cultura escolar en este contexto, exige una constante invención y reinención.

Sin embargo, los actores de la práctica docente durante años han asimilado su personalidad a través de la imaginación de otros, él con frecuencia llega a la conclusión de que el hombre responde a un mundo que no le es propio.

En este contexto, el docente<sup>(\*)</sup> como uno de los principales protagonistas de la práctica educativa cuando muestran interés por participar en la construcción de propuestas alternativas con un sentido pedagógico se enfrenta a la estructura tecnoburocrática que solo reconocen laboralmente los espacios académicos para dar clases.

Los espacios de tiempo que requieren para preparar sus clases, "calificar" sus trabajos, o participar en reuniones académicas entre otros, el docente tiene que aportarle su tiempo para realizar esas actividades. Aunque se debe de aclarar que son muy contadas las instituciones educativas que toman en cuenta estas funciones laborales.

Unido a lo anterior, el docente con frecuencia con tal carga académica que es distribuida en varias escuelas, que lo imposibilitan para ser creativos y pensar con un sentido creativo su quehacer docente.

Sin embargo, se hace necesario destacar que pese a esto es frecuente advertir que los docentes continúen su preparación académica ya sea estudiando cursos especiales de actualización, su licenciatura o estudiando su maestría.

(\*) Para este análisis se escogió al profesor porque este es el único que se mantiene en las instituciones educativas, los otros, autoridades y alumnos son pasajeros.

Asimismo, su espacio en el aula se convierte en un reflejo académico, en donde por un lado manifiesta su cumplimiento con la norma administrativa de entregar avances programáticos o cumplir con el programa oficial y por el otro establece los contenidos que considera idóneos y construye la estrategia didáctica para acercar los alumnos al conocimiento.

Por otra parte, también se hace necesario reconocer que existe un deterioro en el campo educativo, por el tipo de docentes que han sido contratados para ejercer esa profesión.

Las instituciones educativas, adolecen un sistema de contratación en donde se seleccione el personal académico con miras a construir un proyecto educativo que coadyuve a la construcción de una cultura escolar instituyente. Con frecuencia se contrata un docente desde una racionalidad administrativa. Si posee un título de educación superior se considera que esta en condiciones de impartir una materia de su especialidad y que sólo es necesario que se ponga a estudiar para que a futuro rinda buenos frutos.

"... El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora en criterios de calificación intelectual."  
(Esteve, J. M.;1994:126)

Los profesores al acercarse a su campo laboral lo hacen desde una lógica ya instituida. Cuando un docente decide ser un profesional de la educación se encuentra con una cultura ya integrada por un conjunto de signos y significados establecidos, por lo que al estar el de cerca con el campo, los adopta y los hace suyos. Por ejemplo, al docente se le concibe como un transmisor de conocimientos, en donde se acostumbra decirle que enseñar y en ocasiones como enseñar, lo que genera un proceso de despersonalización de su quehacer profesional, ya que su accionar se reduce a un operario del campo.

En este sentido, el maestro observa a la actividad docente como de "segunda" clase porque cree que puede aspirar a un mejor empleo o una profesión. Con frecuencia trabaja en la docencia porque es una forma de obtener ingresos, más no porque esté convencido del valor formativo que tiene la profesión.

Es común escuchar en el medio educativo frases como las siguientes:

"¿Ya trabajas o eres profesor?"

"Estoy en la docencia porque me permite hacer otras cosas"

"Laboro como profesor porque otorgan vacaciones y puentes"

"Trabajo en la docencia mientras encuentre otra labor"

"Qué tanto es dar clase, sólo es cuestión de mantener entretenidos a los alumnos"



En este contexto, se puede advertir cómo el medio escolar ha construido una serie de "imaginarios" que para el docente, autoridades y alumnos con frecuencia son verdaderos o naturales. Estas concepciones se encuentran procesos de alineación que no le permiten avanzar o encontrar el sentido al quehacer que está desempeñando.

El maestro está acostumbrado a no identificarse con su actividad laboral como docente porque sólo es el medio para obtener recursos económicos. El profesor con frecuencia no ha percibido en su tarea una vía de autorrealización o un medio que le permita encontrar el sentido en lo que enseña y lo que puede transmitir a sus alumnos.

La cultura escolar, que rodea a una escuela hace ver natural los vicios académicos que deban ser motivo de cuestionamiento. El docente cuando fue alumno admitió lo anteriores imaginarios como naturales y ahora como profesor los ejerce y los repite.

Contrariamente a estos planteamientos existen docentes que en un principio entraran al campo educativo por accidente pero en la medida que ejerce la profesión de docente, le encuentran sentido y comienzan a ejercer un proceso de autoformación académica asistiendo a cursos sueltos de formación didáctica o prácticas sistematizadas como especializaciones o maestrías.

Sin embargo, con frecuencia esta búsqueda la actualización y de formación lo hace desde una lógica apoyada en lo instrumental por una cultura que le de respuestas rápidas y concretas.

El modelo de docencia que se encuentra mas introyectado en el nivel superior es el expositivo, esto debido a que facilita que el docente pueda "llenar mas" fácilmente de contenido a los alumnos y consecuentemente tenga un capital de información necesaria para preguntar a los alumnos en los exámenes institucionales desde esa perspectiva, cuando se le pregunta a un docente que conocimientos pedagógicos requiere para dar su clase, hace énfasis en el conjunto de recursos metodológicos para poder cumplir con su tarea de informador, con miras de obtener alumnos "cultos" que puedan repetir lo dado por el profesor.

Esta preocupación primaria por lo metodológico no ha logrado que el maestro se cuestione el verdadero sentido de lo que imparte. En consecuencia la forma de acercarse al conocimiento lo lleva a cabo desde sus mismos marcos culturales con los que fue capacitado, es decir, está acostumbrado a repetir datos, fechas, acontecimientos, fórmulas, procedimientos, etc. ¿Cómo pedirle entonces a este docente que fue formado con un acervo cultural-pedagógico repetitivo tenga otras perspectivas ante el conocimiento, cuando él desconoce otras formas de hacerlo?

¿Cómo exigirle que tenga alternativas educativas activas, cuando observa como normal la forma en que fue "educado"?

Por lo tanto, también se ve normal acercarse al saber cultural como una verdad absoluta, la cual sólo hay que repetirla y aprenderla sin cuestionar su sentido. Es común advertir cómo el docente se vincula al conocimiento sin analizar el contenido que transmite, ni situar el actuar de un pensamiento a un tiempo y un espacio, tampoco cuestiona la postura epistémica que se está construyendo. Generalmente advierte que si la información está escrita se convierte en un saber verdadero o si está instituida en un programa o plan de estudios es válida y no requiere mayor cuestionamiento. El docente está convencido que su papel es de repetidor de información, por lo que no importa quién lo escribió, lo trascendente es que lo escribió una persona que considera superior a él.

Cuando saber adquiere valor de norma el maestro ya no se preocupa por el proceso de su elaboración o lo que hay detrás del mismo, sino que ahora simplemente le interesa buscar la mejor forma de cómo transmitirlo y por lo tanto, lo metodológico se convierte en una obsesión de búsqueda.

Al convertirse en norma, la finalidad en que los otros absorban ese saber y el problema es cómo hacer para que así suceda. Después la norma se convierte en racionalidad técnica. (Quiroz, R. 1990: 11).

136249

Una vez que el maestro le ha encontrado un sentido a la información, lo que queda es buscar la mejor forma de imponerlo (sic) o impartirlo a sus alumnos. De esta manera adquiere más valor lo metodológico que el sentido del contenido.

Esta forma de imposición de contenido ocasiona que los alumnos no se sientan identificados con la tarea educativa, ya que están acostumbrados a que otros decidan por ellos, lo que ocasiona que los alumnos se adviertan como objeto y no sujetos de su proceso formativo.

Las escuelas deben ser un lugar donde los niños aprendan lo que ellos quieren saber. El niño que quiere saber, en lugar de lo que nosotros creemos que debe saber. El niño que adquiere algo lo recuerda y lo vive tan pronto como lo sabe. El niño que aprende para dar gusto o satisfacer a otra persona lo olvida cuando la necesidad de agradar o el peligro de no satisfacer ha pasado (Holf, J., 1985: 54 en la obra de Olac Fuentes).

Esta situación se complementa con el hecho de percibir al docente como el modelo, el ideal o aquel que impone el conocimiento, que exige respeto, ordena y sabe hacerse obedecer.

El dominio de la materia es lo que hace que un sujeto cualquiera se identifique como maestro... de un contenido por otros contenidos. (Remedi, E., 1985: 15)

Los alumnos, por su parte, asisten a la escuela a recibir el saber cultural acumulado como simples receptores del conocimiento, los cuales tienen que cumplir si quieren trascender como seres sociales... contenidos que con frecuencia son contrarios... a los que podría realizar auténticamente (Remedi E., 1985).

En los alumnos permanece silenciado el compromiso de pensarse como sujetos cognoscentes capaces de reflexionar. Se perciben como objetos que no tienen la facultad de "saber cultural acumulado" desde una perspectiva propia o distinta.

El maestro con frecuencia piensa que proporcionando información él aprende automáticamente, confunde la actividad de recepción de conocimientos en el proceso de aprendizaje, ya que supone que el alumno recuperará la información cuando vuelva a repasar los apuntes o el texto en que basó su exposición. (Furlan A., 1989: 70).

Sin embargo, no se preocupa de que el estudiante realmente aprenda, sino que los alumnos sólo le reconozcan su "sapiencia".

Para él, no importa que el estudiante haga uso de la información, la confronte o lo aplique en situaciones nuevas de aprendizaje, lo que "vale" es que el alumno esté informado. El

aprendizaje centrado en la información generalmente conduce a la repetición memorística de los conceptos o principios que le ayudan a aprobar un examen pero no para que el estudiante realmente asimile los contenidos.

La tarea educativa es una práctica parcializada en donde cada docente advierte el mundo y la realidad de manera particular, alejados de las necesidades de formación del alumno y del contexto donde se encuentra circunscrito.

Es común que el docente sólo conozca el curso o nivel que imparte y desconozca lo que hacen sus demás compañeros, así como las intenciones formativas que tiene el plan curricular.

Hoy en día, el salón de clases se ha convertido en un espacio hermético en donde existe diversas historias personales y profesionales de los docentes, en donde estos hacen de los contenidos particulares interpretaciones o reinterpretaciones de sentido del saber cultural. El docente de acuerdo a su propia revalorización jerarquiza el conocimiento, enfatiza ciertos temas y rechaza otros. En síntesis interpreta o reinterpreta cada contenido en relación a las necesidades de formación del alumno y de los requerimientos de la disciplina o profesión, pero alejados de un proyecto compartido.

En este sentido se hace necesario promover que el docente recupere su autonomía académica y en consecuencia se fomente un mayor protagonismo y cierta capacidad para organizarse y crear proyectos propios.

La importancia de que en las escuelas se fomente la creación de proyectos propios significa atender a las necesidades académicas de una comunidad escolar, decidir cuáles y qué contenidos son los más pertinentes, elaborar materiales de apoyo conjunto, realizar actividades cívico-culturales entre otras adecuadas al contexto de cada centro.

Actualmente estas ideas están en boga, sobre todo con la idea de descentralización o federalización como lo denomina la Secretaría de Educación Pública o en el caso de la Universidad con la creación de los Consejos Académicos. Sin embargo, no existe una cultura que favorezca o fomente la actividad académica con un sentido colegiado, y por otra parte al docente se le ha formado de tal manera que es difícil aceptar estos desafiantes retos.

La escuela pública entra en el debate de cómo construir un mejor espacio académico que responda a las necesidades sociales.

"Lo que está en juego es promover que las instituciones educativas privadas puedan elaborar su propia propuesta con miras a que estas puedan captar más adeptos a sus posturas" (Sacristán G., 1994: 281).

Para la escuela pública, en esencia, esto se traduce un reto, ya que por un lado significa la posibilidad de crear una verdadera institución que responda a las necesidades socioculturales de su entorno social, pero por el otro el crear un rechazo a la misma actividad si antes al docente no se le ha mostrado el sentido y las bondades de recuperar la autonomía académica en las instituciones de educación superior.

En síntesis, el fomento de la autonomía académica significa dinamizar la cultura escolar instituida poco a poco y reconstruyendo con nuevos sentidos y significados al quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, se requiere valorar el sentido que tiene la cultura escolar instituida a partir de la revalorización y resignificación de las categorías que sustentan su vida académica.



### 1.3.- La evaluación educativa, una categoría en construcción.

La evaluación en un principio estuvo vinculada a resolver los problemas de aprendizaje para lo cual hablar de exámenes significaba referirse a las prácticas de evaluación (Kvale S., 1992: 119).

Esta forma de percibir la evaluación tenía la limitante de individualizar la práctica en el aula al favorecer la selección de los sujetos más aptos y consecuentemente se convertían en un instrumento para poder controlar el acceso a los privilegios de la educación e influir en el proceso de aprendizaje.

Posteriormente esta concepción se hace más amplia y se comienza a vincular más elementos de la institución escolar como son los docentes, los recursos materiales, el presupuesto, el tipo de perfil de egreso, etc. Esta forma de evaluación estaba muy ligada a la idea de controlar todos los elementos de la práctica educativa a través de los administradores escolares o equipo de especialistas, a los cuales les interesaba obtener información para saber cuál era la problemática que había al interior de las instituciones escolares, con miras a poder tomar decisiones de sancionar aquellos aspectos que no permitían lograr los criterios de calidad establecidos por los administradores de la práctica educativa (House E., 1992: 44).

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

La evaluación era vista desde una perspectiva "policíaca" en donde se cuidaban los intereses de quien administraba o planeaba la educación. En un nivel micro, el docente también cuidaba que se hubieran cubierto los objetivos previstos. El no lograrlo, significaba tener elementos para sancionar la práctica educativa.

La idea de evaluación estaba relacionada a la obtención de resultados, y en consecuencia, de información significativa que le permitía tener una visión de conjunto de todo el proyecto. Se debe resaltar que eran unos cuantos los que tenían acceso a este tipo de información.

Este enfoque de evaluación se conocía con diferentes nombres: "modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico", "pedagogía por objetivos", "evaluación objetiva"

(Pérez Gómez: 1990. 11). Sin embargo se le conoce hoy en día como evaluación cuantitativa.

Cabe destacar que esta actividad de evaluación se origina en los Estados Unidos con autores como Tyler (1947), Gagne y Brisgg (1970), los cuales recuperan el sentido de la crisis económica, resultado de la Segunda Guerra Mundial y su introducción se da a partir de la búsqueda por obtener el mayor rendimiento académico en las escuelas. La fórmula que se encontró fue considerar que las instituciones educativas escolarizadas deberían funcionar como fábrica, motivo por el cual, se tendría que cuidar la selección de los alumnos y maestros para ingresar en las escuelas; así como la selección de los recursos materiales y económicos utilizados en la práctica educativa. También se dio interés en los mecanismos de control que en el caso de las escuelas, estaba dado por los supervisores y directores, los cuales ahora tenían que ejercer una actividad de control administrativo. Se estableció a su vez la idea de planeación por objetivos como un recurso que favoreciera el cambio de este tipo de organismos. Asimismo, para un funcionamiento mejor de las escuelas públicas debería incluir un proceso de estandarización de los programas educativos.

Fue en extremo considerar que en cada salón de clases, el maestro debería de estar haciendo lo mismo que otro del mismo

grado. Unido a esto, la idea de evaluación como control adquirió fuerte influencia en la cotidianidad de las escuelas.

Se debe recordar que este modelo de educación se incorporó en México a partir de los años setentas como una estrategia necesaria para modernizar la práctica educativa y como un recurso que favorecía el proceso de masificación que se produjo en esta época. (Mendoza R., 1981: 7).

Esta perspectiva de evaluación y organización adquirió fuerte impulso en todos los niveles de educación.

Se puede decir que esta forma de trabajo académico es una visión del currículum centrado en la programación de la práctica educativa. [En este sentido la evaluación privilegia la apreciación del logro de los objetivos propuestos, la organización y la conservación de los contenidos a través de los perfiles de ingreso y egresos.] (Fernández S., 1994: 300).

Cada uno de estos elementos de la evaluación demandan el uso de instrumentos específicos para cada aspecto a evaluar.

[Sin embargo esta práctica de evaluación condujo a que los maestros no se sintieran responsables del estado de conocimientos reales que tenían los alumnos. El maestro consideraba que con asentar altas calificaciones el problema

estaba resuelto, y los alumnos con copiar en los exámenes se salvaba su compromiso escolar. En esencia el trabajo docente está lleno de simulaciones sobre el aprendizaje. Al maestro sólo le preocupa enseñar y cumplir con el programa y al alumno acreditar las materias de la forma más fácil. Ambas tareas se distinguen por estar alejadas de un compromiso real y por tener verdaderos aprendizajes que se articulen a la tarea educativa.

Paralelamente a lo antes señalado, en México en 1970 se comenzó una lectura del discurso diferente al de la racionalidad técnica. Freire, (1966) pedagogo brasileño, propugnaba por una pedagogía del oprimido y la creación de una perspectiva educativa diferente. En este mismo sentido entran al país los postulados planeados por Sthenhousse (1975), quien señalaba también la necesidad de construir una propuesta de evaluación distinta a la del paradigma cuantitativo predominante en esta nación.

En este ámbito destacan los trabajos de Esisner, McDonald, House, Elliot, entre otros (Pérez G., 1990 op. cit.), los cuales resaltan entre otros postulados las limitaciones de considerar que la evaluación no puede verse como una contrastación de resultados de aprendizaje con objetivos preestablecidos y cuantificables a corto plazo.

Es a partir de estos autores que la noción de evaluación adquiere otro sentido diferente al que se estaba trabajando. El considerar a la evaluación como una doble acepción procesal y estructural. (Angulo F., 1994: 284). Procesal en el sentido de que se tiene que ver a la evaluación como un proceso en donde valora la actuación de un individuo o individuos, un curso de acción, un programa o una realidad educativa... y como un enfoque estructural en el sentido que la evaluación hace referencia a la calidad del servicio prestado en el curriculum en las experiencias de aprendizaje, en la organización de los centros, etc. [La evaluación se considera como una indagación o investigación que se realiza para sustentar un juicio de valor que se quiere realizar sobre la práctica educativa.]

Entendida la evaluación desde esta perspectiva significa destacar que toda tarea de evaluación es un trabajo de investigación, pero no toda investigación es trabajo evaluativo, [ya que la evaluación tiene como función obtener información para asignar un valor que le permita tomar el pulso de una práctica educativa (Beltrán, F., 1994).]

[Entendida la evaluación de esta manera, significa que la información obtenida de un proceso de evaluación no debe ser monopolio del grupo o personas que realizan la tarea sino de todos aquellos que han participado en el proceso.]

[Esta forma de evaluación debe respetar la intimidad de los que participan en el proceso, pero al mismo tiempo, la información permitirá que los implicados adviertan las repercusiones de sus acciones en el curriculum.] La evaluación en otras palabras debe responder a un retrato completo y representativo de la vida cotidiana de una institución escolar, de tal manera que sus actores tengan elementos para reorientar su práctica docente.] (Pérez G., 1990: 19).

El promover el análisis de resultados como una práctica reflexiva y colectiva en donde todos tienen que ver con los resultados de este quehacer cotidiano significa que los protagonistas se responsabilicen de esta tarea y a su vez adviertan la importancia de valorarlo como un trabajo colectivo, contra la tendencia predominante de entenderla como una práctica individual, fraccionada y con el devaluado enfoque intelectual que no le permiten ver el sentido de un proyecto educativo (Popkewitz, 1992: 107).

Ante estas prácticas tradicionales que no posibilitan a la práctica educativa recobrar el sentido formativo que le debe de caracterizar, se hace necesario recurrir a la evaluación como un recurso que permite al protagonista del quehacer educativo "...tanto individual como colectivamente es responsable y al mismo tiempo gestores de su propio destino, de tal manera que

tomen las riendas de su vida automáticamente" (Fernández S., 1984: 228).

Este mismo autor señala que la evaluación significa conducir al maestro a un campo de conocimiento, ya que ésta es un instrumento reflexivo en donde las prácticas docentes se perciben como una praxis, como algo que se construye. Como proceso activo en que la planeación, la acción y la reflexión están íntimamente relacionadas con el proceso.

El recuperar el valor educativo que tienen los resultados de una práctica educativa o de investigación dadas a los actores de un proceso educativo, significa que éstos pueden adquirir un mayor compromiso con los resultados.

Asimismo, se vislumbra un camino hacia la profesionalización de la práctica docente, ya que implica la obtención de información y la posibilidad de que adquiera un compromiso para solucionar la problemática detectada.

Si la evaluación se relaciona con el pasado de una práctica educativa debe permitir a los protagonistas de un proceso formativo, reflexionar sobre las advertencias de la realidad cotidiana que viven las prácticas educativas. Se considera que los datos obtenidos son producto de una evaluación, ayudan a sensibilizar a los docentes y permiten ubicarse en los niveles



de intervención de los mismos en la presentación de un proyecto.

[Se espera que los datos de evaluación sirvan de base para el establecimiento del presente con miras a crear un futuro diferente a partir de la realidad estudiada. Sin embargo, estas prácticas poco se realizan ya que están vinculados a la idea de que son unos los que planean y evalúan, otros los que proporcionan los datos.]

El curriculum se debe entender como una práctica socialmente construida (Sacristán, G., 1984) reconociendo que la formación de los docentes con miras a la construcción de un proyecto educativo alternativo, se advierte es una tarea difícil por las pocas posibilidades que han brindado las instituciones educativas para poner en juego en forma explícita este compromiso. Para llevar a cabo la tarea de crear un curriculum participativo, actualmente se traduce en una labor muy difícil por los "imaginarios construidos" en la práctica docente, los cuales la convierten en una prisión. Al mismo tiempo es una gran posibilidad de crear instituciones que vivan la creación de una sociedad diferente.

[La práctica tradicional de la evaluación han tendido a abarcar grandes sectores de la población, cuando en realidad se debe rescatar la intención de hacer una evaluación regional o local

que permita que los actores de un proceso se vean reflejados en su quehacer cotidiano. (Kvale Steiner, 1992: 121).]

Para la realización de este trabajo se decidió recuperar la categoría de cultura escolar, autonomía docente y evaluación educativa a través de la reflexión hermenéutica porque ésta orienta y centra los demás elementos de un proceso educativo. Entender a la evaluación significa advertir y explotar el carácter educativo de este proceso de indagación y valoración del quehacer cotidiano de las prácticas docente y educativa.

El percibir a la evaluación a través de la reflexión hermenéutica es tener un recurso capaz de producir y analizar la información obtenida de un proceso formativo, significa valorar la calidad educativa de una estrategia didáctica que otorgue la importancia de los contenidos trabajados, los valores ocultos e inherentes a un quehacer docente.

"Adquirir información y comprensión relativa no mejora automáticamente su práctica, pero sí es el primer paso hacia tal objetivo" (Kvale, S. 1992;121).

#### 1.4 La reflexión hermenéutica, un medio para resignificar el sentido de la práctica educativa

El concepto de reflexión hermenéutica se convierte en una herramienta interpretativa de corte teórico-conceptual que permite poner alerta a los protagonistas del quehacer educativo en relación al tipo de información que reciben o a la forma en que se acercan al conocimiento.

La hermenéutica es la disciplina que parte de la comprensión de la realidad social. (Weiss, E., 1985: 5.) Para esto se hace necesario entenderla como un procedimiento que permite entender la vida social de los hombres.

La hermenéutica, a diferencia del positivismo, da mucha importancia al proceso de construcción del sujeto. Este, para tener una mejor comprensión de su realidad debe distanciarse del objeto a estudiar, es decir, del texto original, pero a su vez comprometerse con la situación del texto. Para esto debe de interpretar el tiempo y la situación del texto y a su vez su propio tiempo como estudioso de un objeto de conocimiento.

"Mientras la hermenéutica clásica de Dilthey intentaba lograr un distanciamiento objetivo mediante la eliminación del presente, del sujeto interpretando la nueva hermenéutica recupera este presente..." (Weiss, E. 1985:30)

Para una mejor comprensión de la realidad la hermenéutica hace énfasis en la comprensión de los contextos, ya que una situación social sólo es comprensible a partir de uno de éstos.

Hacer una lectura del contexto significa construir un patrón de sentido coherente que permita explicar la realidad, pero éste patrón coherente no es estático sino adquiere nuevos sentidos en la medida que se encuentran elementos de construcción. Este patrón de interpretación no implica que no tenga contradicciones sino al contrario, muchos de estos elementos del patrón de interpretación se entienden a partir de esta contradicción. Por lo tanto no se busca armonizar contradicciones sino comprenderlas como expresiones de la realidad.

En la identificación de las contradicciones se localiza un potencial de ruptura con lo cotidiano y por lo tanto la reflexión sobre la situación que vive un determinado texto.

La reflexión hermenéutica desde esta perspectiva significa promover un análisis sobre los fenómenos de dominación y enajenación desde las consignas institucionales más evidentes hasta los mecanismos más inconscientes en la reflexión de su propia posición <<...el texto, implica que el intérprete tiene que incluir la reflexión sobre su propia situación histórico-

social sobre la del interlocutor-autor-texto>> (Weiss E., 1985; 32).

La reflexión hermenéutica debe ser entendida como una reconstrucción del mundo para comprenderlo y una auto-comprensión con la finalidad de superar sus contradicciones a través de la reflexión.

La reflexión hermenéutica en consecuencia posibilita la reorientación del conocimiento a través de comprender los valores y creencias implícitas en un determinado discurso institucional.

La reflexión hermenéutica entendida de esta manera se convierte en un recurso que ayuda a los docentes autocomprenderse, a salirse de sus marcos de referencia, poniendo en tela de juicio los saberes adquiridos. Pensar con sentido hermenéutico también significa pensar dialécticamente y no de forma estática, significa no acercarse al conocimiento por el conocimiento, sino que se debe percibir a partir del estudio de los contextos en que se construyen los textos de una realidad educativa.

Además, la reflexión hermenéutica permite que los protagonistas del quehacer educativo se acerquen a la realidad educativa no por el conocimiento en sí mismo, sino por una actitud de pregunta; qué busca el sentido oculto de la realidad cotidiana.

Se considera que la evaluación como campo de conocimiento debe ser resignificar el sentido educativo y convertirse en un verdadero recurso que permita reflexionar las prácticas educativas como una responsabilidad compartida (Rosales, C., 1990: s/p), en donde todos los actores de un proyecto educativo requieren de datos que le posibiliten resignificar el sentido con que viene trabajando.

## 2. LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE: EN BUSCA DE NUEVOS SENTIDOS.

La vida en las instituciones educativas no debe de verse únicamente como un sistema lleno de normas y principios preestablecidos, sino como un espacio cultural que se encuentra en construcción, que si bien existen elementos preestablecidos que fomentan una reproducción cultural también existen elementos de resistencia. (Giroux, H. 1985; 35).

La vida en las instituciones educativas también existe como una pluralidad de saberes y tendencias que con frecuencia chocan entre sí y no corresponden a los intereses del medio en que se encuentran circunscritas. Se hace necesario que en la escuela se fomente un debate académico entre los protagonistas del quehacer educativo que les permita dignificar la cultura escolar en que se encuentra inmersa. La escuela debe fomentar un ambiente donde se cuestione e identifique los aspectos de la cultura instituida que le impiden crecer como institución educativa. Por lo tanto, la escuela se convierte en un espacio para dismantelar formas de cultura que no permiten un desarrollo académico comprometido con las necesidades de

formación educativa de los alumnos y de su medio socio-cultural, así como de fomentar, un lenguaje de crítica que desmitifique la función de una cultura escolar alienante.

La cultura escolar por lo tanto es un objeto de conocimiento a trabajar, ya que ésta puede representar erróneamente la realidad social, pero al mismo tiempo, se debe de ir construyendo una nueva cultura escolar que ayude a iluminar nuevos rumbos de construcción de vida cotidiana de las instituciones educativas.

La cultura escolar instituida en consecuencia tiene que ser examinada constantemente, identificando la forma en cómo está se re-produce y a qué tipo de intereses corresponde la formación que se está posibilitando con miras a generar rupturas en su construcción, a su vez crear condiciones para el afianzamiento de una nueva cultura escolar instituyente.

La cultura escolar en pocas palabras, no debe de verse como una distorsión de la realidad, sino como una gran posibilidad de cambio de las condiciones reales que viven las instituciones educativas.

En este contexto la formación de docentes no puede percibirse como una fase fragmentada, en donde se le da un curso especializado de aspectos pedagógicos o un diplomado, o una



maestría, etc., donde se advierte su preparación como algo terminado, sino contrariamente la formación del docente debe advertirse como una tarea permanente, en donde se analice la cultura escolar instituida y como ésta se encuentra inscrita en las representaciones de la vida cotidiana. El percibir la formación docente como una fase inicial de preparación o una práctica alejada de la institución significa negar la posibilidad que pueden tener los docentes de reflexionar acerca de sus circunstancias y crear nuevas formas de vida académica.

En síntesis, el ver la formación docente como una práctica cerrada y delimitada a un tiempo específico implica quitar las posibilidades de vida de una institución educativa.

La idea de la tesis es recuperar conceptos básicos de la pedagogía como cultura escolar, formación docente y evaluación como aspectos que demandan cambiar el sentido académico en que se viene trabajando en el ámbito de práctica docente.

"El proyecto intelectual de la teoría crítica demandaba que se recuperasen de la filosofía antigua aquellos elementos del pensamiento social para... integrarlos a un planteamiento nuevo" (Giroux, H.:1990;37).

## 2.1 Tendencias de la formación docente vertientes en debate por mejorar la práctica educativa.

En México desde la década de los setenta, con el proceso de la expansión de la matrícula escolar en todos los niveles del sistema educativo nacional, ha iniciado una búsqueda de estrategias de formación docente rápida y eficaz (Arredondo, M.; 1985). Esta tarea se ha convertido en una preocupación de muchos teóricos de la pedagogía, porque siempre trata de que a través de la formación docente las prácticas académicas tradicionalistas, como el verbalismo, la mecanización docente, la falta de identidad y compromiso del docente con la tarea educativa, entre otras, desaparezcan como arte de magia.

Para esto, en la década de los setenta se ideó que para formar a los docentes bastaba con impartir cursos rápidos de 40 horas, para que él pudiera realizar con eficiencia su tarea educativa. La práctica demostró lo contrario, ya que se advirtió que la práctica docente era muy compleja y demandaba para su desempeño un mayor número de conocimientos como eran el sentido social, psicológico, filosófico, entre otros de la práctica docente. (Ver Especialización para la Docencia. Díaz Barriga; 1984).

Para cubrir esto se pensó en la elaboración de especializaciones en formación docente en donde el profesor adquiriera estos elementos, sin embargo, aún era poco el

espacio en cuanto a tiempo para formar al docente, para lo cual también se consideró recomendable la institucionalización de esta práctica a través de la creación de maestrías (Aguirre, M. E., 1988).

Sin embargo, pese a este impulso institucional, se advirtió que muchos docentes solo asistían a estos cursos por el "credencialismo" es decir, por un documento que avalara su "formación didáctica", al mismo tiempo se observaba que eran unos cuantos los que participaban y el resto de la planta de profesores de las instituciones seguían con sus mismas prácticas. A su vez, cuando un maestro con "formación" tenía en mente poner en práctica ciertas innovaciones académicas, éstas eran "destrozadas" por las rutinas de sus demás colegas y por la tradición en que estaban envueltos los alumnos.

En este sentido se requiere encontrar modelos de formación docente que permitan reducir estas resistencias así como el preparar a las instituciones para que adopten esta cultura de la participación académica. Se hace necesario que los directivos de una institución educativa así como sus maestros crean y estén convencidos de los modelos de formación docente centrados en la participación y en la reflexión académica donde prevalezca el trabajo colectivo centrado en el diálogo, la crítica y autocritica y tiendan a la búsqueda creativa de soluciones académicas fundamentadas. En otras palabras

significa institucionalizar permanentemente el proceso de evaluación curricular centrado en aspectos participativos.

Actualmente ante la crisis de los sistemas económicos y ante las tendencias de globalización de la economía se ha advertido que los sistemas educativos se encuentran muy rezagados ya que el maestro, en términos generales, poco se compromete con los problemas reales de formación de sus estudiantes, un ejemplo de esto son los problemas de ortografía, redacción, manejo teórico real de los contenidos de la elaboración de verdaderos trabajos académicos, entre otros. Para los docentes, como se mencionó anteriormente, su mayor preocupación es cubrir contenidos programáticos y otorgar calificaciones.

Ante esta realidad se ha intentado abandonar estos sistemas tecnocráticos centrados en el control y la racionalidad administrativa y en el instrumentalismo de la tarea docente por otros más vinculados con la participación docente.

Por lo tanto, hoy se habla de la necesidad de crear espacios de formación institucionales en donde el grueso de la población docente comparta una misma cultura pedagógica que cambie el sentido de estas prácticas tradicionales. Es evidente la necesidad de formar a los maestros en los propios centros de educación, (ver Maestría en Enseñanza Superior en la U.A.Q., Maestría en Enseñanza Superior en la U.A.J.O.).

Por lo tanto se debe crear un proyecto de formación que genere ruptura a esta continuidad e integración. Una ruptura que signifique repensar las certezas, preguntarse por qué se piensa como se piensa. Esto no significa un cambio radical, sino una acomodación ante el proceso formativo. (Carrizales, C. 1986; 17).

En otras palabras, se debe buscar, sigue argumentando Carrizales, poner en tela de juicio lo cotidiano, lo que se ve como normal, lo que se ve como éxito, como un valor en sí, se busca promover discontinuidades, desintegración y desadaptaciones de lo instituido. Ahora se busca recuperar el valor pedagógico de la duda, la confusión y la convicción de la carencia, etc., a fin de pasar de una situación que se juzga insuficiente y mediocre a otra situación que se considera mejor.

"La vida cotidiana está caracterizada por la continuidad, por el pragmatismo, consumismo ultra generalizado, mismo prejuicio, espontaneísmo y entonación, en ellos prevalece el hábito, la costumbre, la norma, la razón, es decir, la permanencia". (Heller, A. 1977; 25 (?)).

El análisis de la vida cotidiana en las aulas se convierte en un recurso que posibilita una gran potencialidad para la formación de docentes. Una nueva propuesta de formación se encuentra en la experiencia adquirida a lo largo de su vida. Esta formación (según Carrizales, C.; 1988, 68) está compuesta por una serie de experiencias que en su interior se convierte en una estructura interpretativa que orienta el comportamiento que le proporciona su contenido, le dota de hábitos, le proporciona el inicio, el camino, y el final hacia el deber ser.

La formación (según Carrizales) es un espacio de residencia de olvidos y presencias en la cual dominan las modelizaciones, las cuales guían el comportamiento que tiende a pensar lo hegemónico como normal.

En esta formación predominan un conjunto de valores e ideales que guían la práctica docente. Estos no son más que la cultura pedagógica con la que se ha formado el docente.

Se hace necesario un programa de formación en una dimensión de ruptura en donde se razone de otra manera lo pensado y esto conduce a una fase de búsqueda y creación. La práctica ha conducido a advertir la "...necesidad de establecer planes de formación de docentes, donde se articule una formación inicial con una continuada, de equilibrar formación científica y

formación profesional... de ampliar la formación pedagógica a una formación que contemple aspectos con relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación) acercando las relaciones entre la teoría y la práctica..." (Ferry, G. 1990; 48). Es decir, una renovación de la cultura pedagógica instituida.

Desde esta perspectiva, se hace urgente el planteamiento de estrategias que establezcan nuevos programas de formación docente que rompan con los esquemas tradicionales de trabajo que vienen operando en las instituciones.

Como lo señala Ferry, se debe destacar la idea de la participación docente como una estrategia que involucre en la problemática académica real de las instituciones a los profesores. Esta participación deberá de tomar como sustento a la evaluación escolar como un recurso que permita obtener información significativa que dé la pauta para la realización de modificaciones a la práctica cotidiana de los docentes.

La formación de los docentes se considera una actividad prioritaria ya que en ellos recae un buen número de decisiones que tienen profundas consecuencias a corto y a largo plazo, sobre cómo va a funcionar una institución.

Estas decisiones que aparentemente son de carácter metodológico y contenido, son en esencia decisiones de carácter ideológico y político, las cuales están vinculadas a una noción de formación de un determinado tipo de hombre y en consecuencia de sociedad.

Se debe estar consciente de que una institución educativa es un centro de formación docente "entendiendo por esto... como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lleva acabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentro y de experiencia... (Ferry; 1990; 50).

Por lo tanto, lo que se debe buscar en una institución es que se cambie este sentido circunstancial y arbitrario de la formación docente y se convierta en un plan intencionado donde existan rupturas con la actuante forma de trabajo académico.

Se debe evitar un modelo de formación donde un "formador" o "especialista" ejerza su autoridad sobre un sujeto maleable que espera que otro lo forme, en otras palabras, el crear un ser a imagen y semejanza del otro.

Se requiere de espacios que permitan abrirse a una dinámica de la práctica a la teoría y ésta retorne a la práctica, así como



la investigación y la acción se conjuguen para dejar aprendizajes compartidos.

Se requiere del empleo de la evaluación curricular como un proceso de re-novación permanente. Se está en contra de percibir a la evaluación curricular como proceso y no como producto. Se requiere utilizar a la evaluación curricular como una práctica permanente que coadyuve a un proceso de formación docente continuo que solidifique el trabajo académico de las instituciones.

En síntesis, se necesita un espacio que dé apertura a la comunicación y a la autocrítica; esto se considera necesario ya que el maestro está acostumbrado a trabajar aisladamente, alejado de los propósitos de un proyecto educativo.

Sin embargo, hoy se enfrentan los especialistas del campo en la problemática de cómo lograr que los maestros y autoridades vean en esta tarea de la participación una práctica necesaria para hacer cambios sustantivos, cómo lograr romper esta resistencia a la participación, la cual va desde un desconocimiento de los procedimientos del curriculum, hasta aquellos que siguen "pegados" con el modelo anterior y señalan que esa tarea es de los especialistas, o de aquellos que oyen con horror el hablar de participación docente.

## 2.2 La evaluación curricular participativa, una herramienta para resignificar el quehacer educativo.

La categoría de evaluación curricular en últimas fechas se ha convertido en campo de estudio profesional específico, o particular, derivado del curriculum (Stufflebeam; 1987; 177) el cual reclama nuevos aportes y sentido. Asimismo, se considera que este cuerpo de conocimientos, que hoy se encuentra en construcción, podría dar elementos teórico-metodológicos que ayuden a recuperar las intenciones académicas de la práctica docente de las instituciones educativas y por lo tanto, la adopción de nuevas prácticas derivadas de las acciones de la evaluación curricular.

Las prácticas de evaluación curricular en la universidad y en general en otras instituciones de educación superior han atravesado por tres grandes tendencias o etapas: la tecnocrática, la teoricista o llamada también práctica imposible, y la reconceptualista o práctica posible (González, E. y De Alba, A. 1988).

~~En la tecnocrática se mencionó algunas de sus características en el primer apartado de este trabajo, se destacó que esta tendencia era una propuesta centrada en una práctica administrativa que privilegiaba la idea de control de todo el~~

proceso con miras a identificar a los factores que limitaban una práctica educativa con el objeto de eliminarlos y en su lugar incluir nuevos recursos que sustituyeran a los que estaban deteriorando el modelo de práctica educativa. Cabe destacar que este modelo se centraba en el control ejercido por los especialistas y los administradores.

Asimismo se distinguió por el empleo de privilegio de instrumentos de medición como recurso que le permitía obtener información significativa que posibilitaba a los administradores y/o especialistas que dirigían el proyecto educativo la toma de decisiones.

Este modelo de evaluación curricular propició que se modificaran los elementos de un proyecto en el nivel formal pero en el fondo la situación era la misma. Se preveía que los alumnos obtuvieran altas calificaciones y el maestro cumpliera con los contenidos de su programa, sin embargo, estas altas calificaciones no reflejan el manejo de los contenidos aprendidos por los alumnos. El maestro por otra parte cumplía con el programa sin haberle encontrado el sentido o la razón de ser a lo que enseñaba, reduciendo su práctica docente al engrane de una máquina que produce alumnos robotizados con docentes no comprometidos inmersos en un determinado proyecto educativo.

Dadas las críticas a este modelo y a su poca rigurosidad teórica que lo sustentaba en la década de los ochenta, se promovió un modelo de evaluación curricular que daba énfasis a la fundamentación teórica y buscaba abrirse a la evaluación a todos aquellos elementos que estaban involucrados en el proceso educativo

Este modelo de evaluación curricular se denominó teorícista o de práctica imposible, en donde se resaltó la percepción de la evaluación curricular como una estrategia compleja (Lewy, A. 1987; 62), aquí se destaca la idea de considerar que quien realiza esta actividad nunca tendrá un conocimiento de la totalidad del curriculum evaluado. Además, en esta tendencia también se argumenta la poca validez de la obtención de la información, ya que se menciona que el evaluar es una práctica infructuosa porque nunca se llegarán a obtener datos globales válidos, debido a que los datos obtenidos siempre serán relativos, ya que sólo adquieren valor para el momento de la recuperación de la información, después pierden valor porque se encuentran desfasados en cuanto al tiempo de obtención de la información.

Sin embargo, con la entrada en el debate académico del modelo posmoderno a las disciplinas sociales, se marca la tendencia a reconsiderar en su justo medio todos aquellos elementos de las ciencias sociales que puedan ser revalorados con miras a

promover cambios sustantivos. Todo esto alejado de modelos dogmáticos o cerrados.

En este contexto de reconceptualizar el campo de las ciencias sociales y revalorar el sentido de los avances del conocimiento, surge la evaluación curricular como proceso formativo, la cual le da un sentido dinámico y educativo a este campo en contraposición a la idea anterior de ver a la evaluación curricular como una práctica imposible.

La idea de concebir a la evaluación como proceso participativo significa modificar la concepción tradicionalista en donde la función del especialista o evaluador se consideraba determinante. Ahora el evaluador o el formador de docentes o responsable del área académica en este modelo deberá de tener un plan general de investigación y/o evaluación para obtener información significativa que le permita observar el trabajo académico en la institución, a través de analizar programas, asistir a reuniones de trabajo y efectuar entrevistas periódicamente con un grupo de asesores que lo ayude a identificar problemas. Todo esto deberá de presentarse en un informe al personal docente que le permita resignificar el sentido con que se trabaja.

Desde esta perspectiva la evaluación curricular como proceso participativo se entiende como un acto de investigación que

permite analizar la dinámica interna y el conjunto de elementos que determina el estado actual de la práctica educativa. Por lo tanto, la evaluación como proceso participativo puede definirse como una práctica para la obtención de información significativa de un proceso que permite construirlo y reconstruir académicamente.

El concebir al currículum participativo de esta manera conduce a eliminar el carácter neutro que en otra época se le asignaba a este campo de conocimiento y recuperar todos aquellos aspectos cotidianos que está viviendo la institución y que en la práctica tienen más peso académico que aquello que fue pensado y está fundamentado muy bien teóricamente, aunque se está consciente que el currículum formal puede servir de guía, o de espacio teórico, para favorecer estas prácticas.

El pensar que el currículum formal será el que dé la pauta para promover este tipo de prácticas participativas significa esperar a que sean modificados los planes de estudios y aguardar a que estos promuevan los cambios significativos que modifiquen la realidad académica de las instituciones educativas.

Ahora se requiere que en la institución educativa se genere una cultura académico-pedagógica de la participación que favorezca

la actualización y modificación de los planes de estudio en la medida en que la dinámica institucional lo demande.

En consecuencia, el institucionalizar los procesos de evaluación curricular participativa en los distintos espacios colegiados de participación docente, tendría como resultado concebir al curriculum como un espacio donde confluyen un conjunto de prácticas sociales, que valoran la importancia que tienen los espacios colegiados instituidos como un excelente medio que aprueba el identificar los aspectos no explicados en la práctica docente cotidiana. En otras palabras, estos espacios pueden ser propicios para hacer que los docentes adquieran conciencia, a esto algunos autores llaman curriculum oculto (Girox, Peter McClaren, entre otros). Las prácticas académicas limitativas tendrán un espacio de análisis y de intervención docente.

El análisis de estas prácticas limitadas académicamente y el estudio de las contradicciones sociales presentes en el aula, son la base de lo que podría llamarse replanteamientos curriculares institucionales. En consecuencia, con estas medidas se puede lograr que las instituciones funcionen más acorde a las necesidades académicas que demanda cada institución. La evaluación curricular entonces será percibida como proceso y como un recurso permanente que permitirán

conocer las condiciones con que se realiza la práctica docente en particular y la práctica curricular en general.

El advertir a la evaluación curricular permanente, significa percibirla como una práctica necesaria, transformadora y crítica de las instituciones educativas. De manera contraria, concebir a la evaluación como hoy se entiende vincular a las prácticas de control, implica lograr que las deficiencias académicas, producto de un plan de estudios anacrónico, tienen que esperar hasta que alguien determine que se debe hacer y entonces se inicie un corte a esta práctica e iniciar la realización de las prácticas de evaluación curricular.

A esta perspectiva participativa se debe agregar la categoría cualitativa como un término que invita a la obtención de información de corte comprensivo del quehacer cotidiano institucional, señala House, E. 1992. No ha sido un enfoque nuevo, ya que lo vienen trabajando los antropólogos y los sociólogos desde hace tiempo, pero existía una desconfianza hacia los mismos por su carácter subjetivo. Posteriormente, Robert Staker y Barry McDonald y, después Boauch y Ricken, 1976 y Eisner en 1979, contribuyeron a solidificar esta corriente, según lo señala House (1992; 48). Aunque también, aclara que existen otros teóricos que son partidarios de destacar la evaluación como una práctica mixta, donde se privilegie a los aspectos cualitativos y cuantitativos (en esta perspectiva



resaltan los trabajos de Cronbach; 1982,, sigue argumentando el mismo autor.

Por lo antes mencionado, se advierte la necesidad de promover cambios curriculares en las instituciones a partir de proyectos de formación docente, donde éstos participen en un proceso de responsabilidad compartida a partir de aspectos que le permitan comprender la realidad educativa y al mismo tiempo tener elementos de intervención pedagógica.

La evaluación como responsabilidad compartida en esencia consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo (Carr y Kemis; 1986), esto conduce a percibir a la evaluación como un acto público en donde los participantes deben compartir la responsabilidad del acto educativo, así los responsables del proyecto académico, como los que lo ejecutan, tanto como los que reciben los efectos de la práctica educativa. Cada uno tiene diferentes perspectivas de valor e intereses específicos. Lo que permite advertir que la evaluación es un proceso de negociación que mejore todo el proyecto, demanda un equilibrio de colaboración de los participantes de un proyecto educativo a través de diferentes niveles de participación.

La participación en el curriculum significa advertirlo como una práctica social en donde los protagonistas de una institución incorporan todas las determinantes sociales institucionales y políticas. En contraposición a las propuestas clásica de Tyler y Taba de curriculum, que tenían una orientación hacia la planeación educativa y a la organización de los contenidos académicos y estructuración de saberes disciplinarios (Galán I.; 1990; 34)

Sin embargo, para efectos de este trabajo, también se considera que la evaluación curricular se tiene que ver como un proceso amplio de recolección de información, donde se vinculen múltiples métodos y plurales fuentes como son; la exploración de carácter etnográfico, la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de documentos, los diarios de investigación y de campo, etc., aunque no se descartan el empleo de cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc. (Fernández S.; 1994; 311).

### 2.3 La cultura escolar del docente, un objeto a transformar en las instituciones educativas.

Una de las primeras tareas en el quehacer educativo es advertir como y desde qué racionalidad los docentes se encuentran construyendo su tarea educativa. Se considera que los postulados de Habermas sobre su teoría del interés (1972) podrían dar elementos para explicar esta construcción.

Habermas, destaca que el conocimiento es construido a partir de un interés que se manifiesta en la relación que adquiere el sujeto con el objeto a través del cual, se determinan formas particulares de aprehensión de la realidad.

El interés que manifieste un sujeto es en esencia el medio a partir del cual éste construye su conocimiento, otorgándole un sentido a su quehacer cotidiano y, en consecuencia a través de este quehacer va re-elaborando sus pautas de comportamiento.

En general, los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales racionales. Esto significa que los seres humanos tengan una orientación fundamental hacia la racionalidad, sino más bien que el interés fundamental por "preservación de la vida se enraiza en la vida organizada mediante el conocimiento casi como por la acción" (Habermas 1972, citado en Grundy 1991: 24).

Además señala tres intereses principales a partir de los cuales el hombre construye el conocimiento: técnicos, prácticos y emancipatorios. Estos intereses dan como resultado tres tendencias epistémicas en la construcción del conocimiento, que pueden ser sustento de la forma cómo el docente también construye su saber cultural.

- **Interés técnico (empírico-analítico) racionalidad técnica**
- **Interés práctico (empírico-analítico) racionalidad comprensiva**
- **Interés emancipatorio (empírico-analítico) racionalidad orgánica**

El interés técnico.- Se basa en la orientación que tienen los sujetos hacia el control y gestión del medio. (Grundy. 1991: 27). En consecuencia, este tipo de saber se enfoca hacia aquellas tendencias en donde se privilegia la idea de una razón instrumental que tiende a favorecer criterios administrativos sobre los académicos. Son aquellas tendencias en donde lo más importante es cuidar los pasos de una metodología para llegar al conocimiento. En esta vertiente se privilegia la idea del apoyo instrumental como un recurso importante para cumplir los fines preestablecidos.

El centrar la formación del docente en esta racionalidad conduce a que los maestros pueden llevar una forma "eficiente de enseñar", sin embargo con esta manera de percibir el

conocimiento el docente no controla los sustentos a partir de los cuales se hacen las modificaciones de una determinada forma de trabajo académico. Situación que reduce las prácticas del docente a operarios de un proceso formativo que ellos desconocen.

El interés práctico.- Este interés está orientado hacia la comprensión (Grundy: 1991; 30). No se trata de una comprensión teórica, ni una comprensión que favorezca la formulación de reglas para controlar el medio, sino se busca promover un interés por comprender el medio a partir del cual el individuo pueda interactuar con éste. Se trata de fundamentar el contexto humano y natural de tal forma que el alumno comprenda que forma parte de él.

Este interés, se vincula con los postulados morales que implican que el sujeto no se pregunta cómo hacerlo sino qué se debe de hacer, para lo cual siempre se hace necesario comprender el contexto de las situaciones y desde aquí formular posibles formas de intervención.

Este interés recibe el nombre de práctico (porque) se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto (Grundy, 1991: 33).

En esta vertiente se promueve la idea de hacer lectura de la realidad como texto con miras a conferirles significados para después interpretarlo, sin embargo no se trata de una acción sobre un objeto sino principalmente lo que se busca es encontrarle sentido a la realidad en que se vive.

La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado o sea considerado como objeto; se trata de la acción con el ambiente (orgánico o humano) considerado como sujeto en la interacción (Mata, B. 1993;34).

El interés emancipador, significa un interés por la independencia de todo lo que está fuera del individuo, por lo tanto la emancipación es un acto de reflexión.

"La autoreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende asimismo... como sujeto que se pone así mismo, logra la autonomía. El dogmático vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa. (Habermas, J. 1972: 208).

En este interés se advierte la necesidad de emancipar al hombre del dogmatismo, entendido éste como una no conciencia de sí mismo y su realidad. Sin embargo, el interés emancipador, es un interés que fomenta la autonomía, la autoconciencia, la

libertad. Sin embargo esta práctica no son experiencias individuales sino sociales.

La interacción social se considera la base para que existan prácticas emancipadoras. Se puede decir que este interés emancipador en esencia es un proceso que deconstruye las practicas ideologizadas por el interés técnico y el práctico, y a su vez un proceso de construcción social de varios niveles de conciencia de los procesos de dominación.

Estos intereses no se dan de manera proporcionada en una institución educativa, sino contrariamente existe un interés que predomina sobre los otros y que con frecuencia el maestro desconoce el "horizonte donde construye su discurso académico".

Cabe aclarar también que estos intereses no son estáticos ni determinantes. No implica que el docente no pueda hacer conscientemente un determinado tipo de interés y desde aquí construir una nueva perspectiva.

Sin embargo, se debe enfatizar que esta cultura escolar no depende del proceso de formación de los sujetos y de sus ideas propias, sino son producto del contexto social interactivo en el que se encuentran los sujetos.

En síntesis, la construcción de estos tipos de interés están social y culturalmente condicionados. Lo que se traduce en que cada sujeto construye su interés de manera mecánica sino contrariamente, cada docente elabora su postura a partir de la lectura que el hace de la teoría y de las opiniones de sus demás colegas y es a partir de esto él adopta lo que considera que se vincula a su realidad. Cada docente construye versiones distintas sobre un mismo modelo, según sea la situación contextual en donde se encuentra circunscrito.

La importancia de destacar estos intereses es porque los sujetos se ha construido una cultura escolar que permite identificar determinadas formas de pensamiento.

En conclusión el análisis de los intereses del docente a través de los cuales se construye el conocimiento deja entrever elementos que permiten advertir las formas de como la cultura escolar a través de la cual se construye su conocimiento socialmente esta condicionado por una cultura escolar instituida donde el docente se adhiere a los discursos circundantes que los hace suyos que después el docente los emplea socialmente como propios, sin antes haberlos reflexionado o analizado conscientemente.



Estudiar la forma en como se construye su conocimiento su forma de pensar es desde luego una tarea fundamental para el análisis del quehacer educativo.

La teoría de los intereses de Habermas, permite demostrar, que la construcción del conocimiento es un proceso de interacción en donde el sujeto va moldeando sus formas de comprender y comunicar la realidad. Pero al mismo tiempo en este proceso de interacción se encuentran las posibilidades para promover el interés emancipador que le da un sentido más trascendente a las prácticas cotidianas en las instituciones educativas.

### 3. EL ANÁLISIS CURRICULAR: UN RECURSO METODOLÓGICO PARA REVENTAR REORIENTAR EL SENTIDO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y PARA PROMOVER LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS.

En la década de los setenta en México, se comenzó a privilegiar la idea de crear grandes modelos curriculares que ayudaran a mejorar la práctica educativa, en este sentido se destacan en el nivel de educación superior: la propuesta por área del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), la propuesta por módulos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (1976), la de formación docente del CISE, todas estas propuestas, al querer ser trasplantadas a otras instituciones educativas como el caso de la propuesta curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades al Colegio de Bachilleres, o la metodología de organización modular de la Universidad Autónoma Metropolitana de las Escuelas de Estudios Profesionales Zaragoza e Iztacala, demostraron que no era suficiente.

Asimismo, la propuesta de formación docente influyó en el diseño de las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria de la SEP, en modificar o transplantar un modelo curricular

exitoso a otra institución si antes no se contaba con docentes y alumnos comprometidos con un proyecto educativo.

Desde esta perspectiva, hoy en día se revalora la idea de conseguir el curriculum como una práctica social y es a partir de modificar estas relaciones como se puede iniciar la construcción de cambios sustantivos en una educación escolar y no a la inversa como se pensaba en la década de los setentas, en donde se consideraba que a partir de la adopción o creación de un nuevo modelo se podía modificar las prácticas curriculares cotidianas.

El concebir al curriculum como una práctica social, significa afrontar los problemas cotidianos de la institución educativa a través de sus factores (maestros, administrativos y alumnos) y problemas como el bajo aprovechamiento contenidos repetitivos desinterés por temas culturales entre otros, implica que se ponga en el tapete de las discusiones estos problemas y se busque una solución desde el accionar del docente y de la modificación y ajuste de contenidos entre otras medidas académico-administrativas.

Es necesario revisar ahora la construcción de los planes de estudio y como éstos se articulan con la realidad. Se debe acabar con los planes de estudios cargados de buenas

intenciones teóricas, pero alejados de la realidad. (Castañeda, A. 1992: 61).

### 3.1 Plan de Estudios y accionar docente.

Las propuestas de Tyler (1946) y Taba (1966) y, particularmente en México, Raquel Glazman y María de Ibarrola (1970) señalan lineamientos metodológicos para que los especialistas puedan elaborar de manera aparentemente sencilla propuestas de planes de estudios. Sin embargo, estas privilegiaron la idea de la planeación y el control, separados de la realidad cotidiana que viven las instituciones.

Desde esta perspectiva, considerar al curriculum como práctica social significa concebirlo como un quehacer cotidiano que debe ser pensado en su existencia real, como un espacio donde se materializan ideales, valores, formas de percibir la práctica educativa, etc.

El plan de estudios debe convertirse en un objeto de reflexión e investigación sobre sus primeras intenciones. Este análisis debe darse en todos los sentidos, pero destacando el análisis de cada una de las áreas de conocimiento o líneas de formación en que está organizado el plan curricular.

El percibir el plan de estudios como un objeto a investigar deja de ser una propuesta de los especialistas o administrativos (Stenhouse, L. 1976) para convertirse en un objeto de trabajo de los docentes. Se plantea ya como una necesidad inmediata que los profesores participen en indagar cuál es su funcionamiento.

El plan de estudios se debe percibir como una propuesta que se presenta a los profesores mediante la discusión, así pueden remodelar y dar un sentido propio y, a partir de esto, tratar de actuar y conducirse en la práctica.

El plan de estudios es una hipótesis de trabajo, la cual debe ser puesta a discusión y ser analizada críticamente por parte de los actores involucrados con sus ideales (Castañeda, A., 1992: 61).

Concebir al plan de estudios como un saber dogmático, como un medio prescriptivo o como un todo acabado, en donde sólo basta cumplir lo que marcan sus postulados significa llevar a los docentes a la inmovilidad, y conducirlos a un proceso de despersonalización.

Es necesario consecuentemente salir del campo de la racionalidad impuesta por el diseño de un plan de estudios, en el cual se enfatiza en el respeto a sus principios de

planeación que muchas veces ocasiona que, a través de su lógica de construcción y la estructura de sus contenidos legítimos y valores ciertos, saberes y prácticas dominantes que el docente no cuestiona porque las percibe como algo normal.

Un análisis a fondo de sus fundamentos teórico-epistemológicos en que se sustenta puede contribuir a que los maestros se incluyan como portadores críticos del tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que muchas veces se fomentan sin ser conscientes de ello.

La devaluación de la tarea docente, la falta de compromiso de muchos profesores, así como la inutilidad de gran parte de los contenidos académicos hace cada vez más urgente la necesidad de la participación de los docentes en esta tarea. (Carr y Kemmis, 1986).

La relación investigación-docencia debe ser objeto de trabajo ineludible por parte de los profesores, en donde estos realicen indagaciones acerca de sus implicaciones sociales, teórico-prácticas, etc., de su quehacer cotidiano.

Existen varias líneas de trabajo que es necesario discutir como son: un estudio del contexto socio-cultural y político en que se implanta la institución, un estudio donde se analice el contexto en que surge el plan de estudios, que se analice la



encuentra los valores y creencias de los docentes sobre el sentido de la práctica educativa y es desde aquí donde se puede poner en tela de juicio una concepción sobre el quehacer educativo con la idea de reafirmarlos, resignificarlos o cambiarlos si fuera necesario.

Por lo tanto, se hace necesario hacer énfasis en cual es la cultura pedagógica que subyace en la vinculación del docente con los programas escolares.

### 3.2 El programa escolar, arbitrariedad cultural.

El Programa como parte de un proyecto educativo más general es cuando verdaderamente adquiere sentido y es cuando sus sustentos teóricos e ideales sobre la educación adquieren relevancia.

Su operatividad en consecuencia depende no solo de quien lo aplica sino de la articulación que exista con los demás programas.

El programa escolar es elaborado por expertos que no han alcanzado a comprender la dinámica interna que viven las instituciones educativas y la problemática que se da al



interior de las aulas, lo que ocasiona que con frecuencia estos sean y poco realistas.

El maestro por su parte no ha logrado entender cual es el sentido del quehacer educativo que se refleja en el plan de estudios en general y en particular en el programa por lo que, generalmente, lo aplica de manera mecánica y cuando lo elabora lo hace desde sus referentes empíricos que le dan su historia personal como estudiantes y después como profesionista.

En los programas generalmente existe un divorcio entre los postulados que demanda la propuesta formal y las necesidades reales de formación de los alumnos.

Un lugar privilegiado ocupan los contenidos en el programa escolar y consecuentemente son éstos la parte que el docente tiene a favorecer alejados de una práctica didáctica significativa.

"El saber que se le encauza a aprender es el que corresponde a la necesidad de otro (el alumno) señalado por otro (la institución escolar) producido por otros (ciencia-cultura)"  
(Díaz Barriga, A. 1994).

Los contenidos escolares son saberes y conocimientos que pertenecen a un determinado grupo social, los cuales han sido

considerados como la base para lograr el mantenimiento de una objetividad que se ha considerado válida.

Desde esta perspectiva, los contenidos son saberes arbitrarios, en virtud que son seleccionados por un determinado grupo social, también arbitrario.

"Es doblemente arbitraria. . . en un primer sentido por que la inculcasen de determinados significados o saberes ejercidos por un poder arbitrario; en tanto este se fundamenta sobre las relaciones de fuerza de grupos sociales que constituyen una formación social, la acción pedagógica que "tanto por el modo de imposición, como por la delimitación de que impone y de aquellos a quienes impone..." (Bourdieu y Passeron, 1985. p. 45).

El maestro y el alumno usualmente desconocen los mecanismos que subyacen en el proceso de violencia simbólica, ya que él ve como algo natural, el repetir o exponer contenidos ya dados y que con frecuencia desconoce el sentido de éstos para la vida académica de sus alumnos, él no se cuestiona ya que fue formado de la misma manera y a su vez advierte a su alrededor que los demás maestros hacen lo mismo. El alumno por su parte internaliza esta visión y él también ve como algo natural que se le impongan contenidos que él no maneja, pero que tiene que "soportar" si anhela el reconocimiento social o la movilidad que la sociedad le impone.

Ambos maestro y alumno viven una asimilación de roles que ven como normales y cuando se les invita a romper con estos esquemas se ven extrañados y ellos "demandan las ataduras" (sic). Por ejemplo cuando al maestro en otros niveles se le dice que tiene que elaborar su propio programa se resiste y señala diciendo: "yo porqué", "esa no es mi función", "por eso no me pagan". El alumno por su parte cuando se le menciona que asista a una conferencia o película que le puede redituvar "más beneficios" que una clase "aburrida" el se niega y ve con asombro que se le haga tal petición y con frecuencia se escucha "a mi no me gusta faltar", "que tal si hoy vemos algo importante en clase", "si nos da permiso el maestro vamos". En conclusión, tanto el maestro como el alumno se niegan a salir de los límites de lo instituido, aunque se aten a un saber violento.

La escuela se puede considerar como el lugar dónde se ejerce el saber arbitrario o una violencia simbólica (Adorno. 1986.p.45), en virtud que se enseña un conocimiento que se impone. El saber, en consecuencia, se convierte en una verdad absoluta a la cual no se puede ni se debe cuestionar. Es característico que el conocimiento se propone como un orden dogmático, el cual se le presenta sin posibilidad de optar por otro.

El contenido no se muestra como un saber que se encuentra en debate o en proceso de construcción, si no que

consecuentemente, se transmite como un conocimiento acabado, sin la posibilidad de ser cuestionado.

El maestro no está acostumbrado a convertir la preparación de su clase en medio de indagación, sólo encuentra un texto o textos en que apoyarse y repite lo que considera necesario. De hecho se "encierra" en su materia y no hace lecturas que le permitan ver desde otra perspectiva el mismo contenido a trabajar.

El docente cuando imparte clase, reduce su tarea a mostrar la existencia de determinados contenidos mientras el alumno sólo se limita a escuchar pasivamente un conocimiento que adolece de significado para él. Su razón de ser se localiza en el sentido que tiene para él acreditar un curso. Aprender significa en tal caso para el alumno, tomar una copia de la explicación del maestro (Snyder. 1976.p.35).

El conocimiento, se convierte en un saber que tiende a justificar las relaciones de poder de un orden social preestablecido.

El conocimiento concebido como verdad absoluta, ocasiona que los protagonistas del quehacer educativo se adviertan como sujetos contemplativos del proceso de instrucción.

Un contenido que se transmite a otro sin una previa resignificación se convierte en un poder impuesto que reduce a los sujetos a simples objetos.

Los contenidos escolares dispuestos en un programa, se presentan como un instrumento a moral e histórico que se ha desarrollado más allá del dominio humano, un ente bestial y sin alma que devora todo lo que encuentra a su paso (Selsam, Howard.1980.p.22).

Percibir el saber, como un saber acumulado implica que el docente no adquiera ningún compromiso consigo mismo. Cuando existe en el medio académico un nuevo enfoque teórico, él decide abordarlo inmediatamente con la finalidad de "estar a la moda". No importa si este nuevo saber es incomprensible, lo importante es demostrar que también se "conoce y se sabe". El docente no plantea su posición, con lo que transmite pocas veces lo subjetiviza o lo transforma, generalmente lo tiende a repetir.

Pocas veces se cuestiona, sobre las diferentes perspectivas teóricas que aborda un conocimiento, a él lo que le preocupa es que el alumno pueda asimilar el mayor número de conocimientos, sin importar el trasfondo ideológico de estos contenidos escolares.

Tampoco hace análisis del contexto en que se ubica un determinado saber especializado o la vigencia actual o pasada del mismo. Al adolescente con esta racionalidad sólo le interesa el cumplir con los contenidos que marca el programa.

Es común advertir que el maestro considera su accionar con el conocimiento de manera contemplativa, por lo tanto no es de extrañarse que cuando el maestro asiste a un curso de didáctica, él señale que le hace falta la adquisición de recursos y técnicas para ser un mejor transmisor de conocimientos y por lo tanto un "mejor maestro".

Así mismo cuando el docente quiere innovar en su tarea de "informador" recurre a que sus alumnos expongan los contenidos a sus mismos compañeros, pero en realidad lo que ocasiona es agudizar más el problema ya que éstos sólo se limitan a repetir la parte que les "toco exponer", mientras el profesor y demás alumnos esperan pacientemente que termine la clase. En otras palabras resulta más limitante que los estudiantes expongan los contenidos que encontraron a primera mano y que muchas veces no entienden y nada tienen que ver con los objetivos del programa. Esto se contrapone a la clase de un docente que por lo menos tiene más práctica en la "repetición de información".

Se puede decir que este modelo de práctica docente lleva consigo un trasfondo que consiste en mantener a un grupo de alumnos "entretenidos" y por la otra es una forma de silenciar la preparación profesional de un docente, la cual puede ser amplia o limitada, pero sin lugar a dudas, es superior a la de un alumno tenso e inexperto, el cual a su vez no le ha encontrado sentido a lo que transmite.

En la escuela también existe una cultura impuesta en donde se considera que a mayor número de contenidos aprendidos se es un mejor maestro. El docente se preocupa más por buscar la forma de "llenar" al estudiante de datos que optar por experiencias de aprendizaje, que le permitan reafirmar o reajustar lo aprendido. Lo más valioso consiste en como lograr un mayor dominio de contenidos. Por lo tanto resulta necesario que el docente sea consciente que al proporcionar información automáticamente es una forma de ejercer una violencia simbólica al interior del aula. Aunque se debe aclarar que el maestro al ser poseedor de un conocimiento y el tener un cierto status lo coloca como un sujeto que ejerce una violencia simbólica de manera natural, pero a su vez lo coloca en la necesidad de tener una formación profesional ética.

En este contexto se hace necesario que los docentes, que los profesores perciban al programa en particular y al curriculum en general como una construcción social y al mismo tiempo como

un puente entre la teoría y la práctica, la cual puede ser una opción para ir comprendiendo y transformando esta problemática.

Asimismo, el estudio sobre como el docente se acerca al conocimiento a través de los programas, lo que le puede servir de base para advertir la necesidad de romper con los procesos de dogmatización de como se percibe el programa y los planes de estudio. Es decir, los docentes deben de advertir la necesidad de fomentar el diseño y planificación de los programas como un enfoque participativo.

### **3.3 El programa escolar y racionalidad técnica.**

El final de la década de los sesenta se caracterizo por ser un período en que se agudizó la crisis universitaria. La universidad y sociedad divergían y cada una de ellas tiene un desarrollo diverso, lo que pone en tela de juicio esta vinculación (Rivero, D., 1977: 63).

Esta crisis se manifestaba en la llamada "masificación" de la universidad refiriéndose a que la universidad había crecido más como resultado de la presión social de determinados grupos sociales que como resultado de la demanda real del desarrollo económico del país (Mendoza Rojas 1985: 7).



Ante esto hubo la necesidad de "repensar" a la universidad, y de buscar un equilibrio entre sociedad y universidad, para esto se establecieron varias medidas (ver capítulo anterior) entre las que destacan a la formación docente por ser tema a desarrollar en este apartado.

Se partía de la tesis de que la formación docente se había convertido en una tarea explosiva por el número amplio de escuelas que se habían establecido en esa época, como es el caso del CCH, la universidad abierta, las universidades de provincia, los tecnológicos regionales, etc., y el número de maestros que requerían para su funcionamiento.

A partir de los setenta se da un crecimiento descomunal en el reclutamiento de profesores, en un promedio de cuatro mil profesores sólo a nivel de educación superior y cuyo número sigue hasta la fecha incrementándose aunque con una tendencia más lenta (Barrola, M., 1990: 21).

Para resolver esta situación se tomó de las universidades de los países desarrollados el modelo de la sistematización de la enseñanza que en nuestro país se le conoce como tecnología educativa. Esta corriente del conocimiento pedagógico dá énfasis a la racionalización de la planeación y administración educativa la cual pone énfasis en el uso más "eficaz" de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles (Tomás Vasconcelo y Recca I., 1982: 34).

Esta propuesta para el caso de formación docente hace énfasis en la planeación didáctica, para la cual se considera que para que un modelo educativo funcione se hace necesario que la planeación se observe como técnica que debe ser utilizada independientemente de la situación a la cual se aplique, y entender, se podrá mágicamente convertir lo ineficiente en eficiente, de hacer productivo lo improductivo (sic).

Aquí el equipo de expertos se convertía en un pieza clave ya que se partía del hecho que la gran cantidad de maestros adolecía de elementos didácticos para impartir una clase. Para resolver esto se pensó en la elaboración de manuales de formación docente (ver la colección ANUIES-Trillas de los años setenta, cursos rápidos de didáctica y sistematización de la enseñanza que se impartían en el Centro de Didáctica de la UNAM y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la misma institución).

En estos eventos se hacía énfasis en la instrumentación didáctica a través de la programación por objetivos y el empleo de técnicas grupales y recursos audiovisuales que apoyaran la

Otra forma que los expertos preveían para formar a los docentes era a través de las llamadas cartas descriptivas, las cuales

detallaban cada una de las diferentes actividades a realizar por el maestro. Un ejemplo de esto lo encontramos en la SEP a nivel de educación primaria, cuando en los primeros grados se le pedía al muchacho que sólo pusiera una "palomita" si había cubierto la actividad planeada. (Ver programa integrado 1980)

En el caso de la educación superior, algunas instituciones se le solicitaba a los docentes que elaboran sus propios programas, pero con frecuencia se perdía en el "mar de los tecnicismos". No sabía si el objetivo redactado correctamente, si el nivel taxonómico era el adecuado, o si la forma de poner las condiciones de operación y el nivel de eficiencia era el requerido. Frente a esta demanda respondía solicitando curso super especializado de como redactar objetivos para adquirir la eficiencia esperada, (ver la programación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos, en la década de los setenta así como la bibliografía que se saco sobre este tema en estas fechas).

En forma paralela y para "tener una educación moderna, a la altura de los grandes cambios tecnológicos de la época", se incluyó el uso de técnicas grupales y recursos didácticos. En este sentido se abría una critica aguda a los "métodos tradicionalistas de la exposición docente" y se consideraba que para ser un maestro moderno se tenía que usar una amplia gama de técnicas. El maestro consideraba que para ser "bueno" tenía

que hacer uso de estos recursos aunque no supiera el sentido que tenía cada uno de ellos.

Con este tipo de metodología el maestro advirtió formas "didácticas" para mantener ocupados a los alumnos, en la supuesta creencia de estar al nivel de los adelantos de la Pedagogía moderna.

Posteriormente a fines de los ochenta se comenzó a cuestionar la programación por objetivos y el activismo en clase, y se adoptaron nuevas formas para elaborar programas que cuestionaban la rigidez de la programación por objetivos y el exceso de detalles en la programación (Díaz Barriga A., 1978, Remedi V. 1978, Furlan 1979).

Sin embargo con estas alternativas se encontraron otras formas de refuncionalizar su trabajo pese a que estas metodologías hacían énfasis en la importancia de la fundamentación y de tener una preparación teórica, la realidad era que el maestro seguía privilegiando la forma y no el fondo en el diseño de programas y en sus clases. Ahora había que adornar el temario con diferentes elementos, objetivos integradores, maneras de evaluación más flexibles. Además, favorecer una tendencia crítica, en donde a los alumnos se les decía donde criticar, que criticar y por que criticar (Carrizalez 1986: 19).

Sin embargo estas formas de percibir lo educativo ha permitido vislumbrar cómo el docente se apropia de una cultura pedagógica que favorece los medios pero descuida los fines, de una cultura pedagógica que privilegia el activismo sobre la reflexión y construcción crítica del conocimiento, de una cultura que se preocupa por la transmisión de los saberes y no por el sentido educativo que tienen estos para el proceso de formación de los alumnos. Ahora el docente está más preocupado por cumplir con lo instituido, con los tiempos acordados que por lograr un proceso de realización personal de su práctica profesional y no porque los alumnos realmente aprendan.

En otras palabras, esta forma de trabajo, ha dejado como tradición la preocupación del docente para la transmisión de contenidos, por el contenido en sí, sin importar que para ello tiene que exponer o usar "técnicas grupales" lo significativo es cubrir el programa sin importar el sentido educativo de tarea como formador. Sin embargo esta tarea de despersonalización docente no es tan aguda en el caso de las universidades ya que tiene aún libertad para proponer sus propios programas y que estos sean reconocidos institucionalmente.

En este espacio de libertad para la elaboración de su programa encuentra la clave para resignificar el sentido de la práctica educativa.

### **3.4 El programa escolar y su sentido educativo.**

El programa escolar representa las diversas concepciones teóricas e ideológicas sobre la realidad educativa y del conocimiento tienen sus diseñadores. Este documento generalmente tiene como función servir como un instrumento de comunicación y de trabajo entre la institución, entre el docente y el alumno. Este generalmente se presenta como una propuesta mínima de aprendizaje en donde se destaca de manera implícita diversas estructuras, como son la estructura conceptual, la metodológica y la cognoscitiva (ver Eduardo, R. 1989: 42).

El tener en mente la existencia de estas tres estructuras que actúan en un proceso de aprendizaje implica que cuando se elabora un programa de estudios este significa algo más que seleccionar contenidos para un curso.

En otras palabras, el diseño de un programa es más complejo que la selección de un contenido. Demanda que el alumno aprenda, que se de cuenta del proceso social e institucional en donde se encuentra circunscrito, la forma de su transformación como

sujeto y su relación con los demás, etc., es decir, se define explícita o tácitamente un modelo de sociedad, escuela y hombre que se quiere construir. (Furlan A., 1989: 63)

Por lo tanto lo sustancial en el diseño de programas es la organización de las estructuras conceptuales de las disciplinas a cursar, lo cual significa tener claro los principios de aprendizaje, la lógica y el sentido de la disciplina, sus relaciones lógicas de los contenidos así como la óptica metodológica que guíe la forma de abordar el conocimiento.

Un elemento importante a tomar en cuenta en la organización de los contenidos de aprendizaje se ubica en los niveles de complejidad que se quiera llevar a los estudiantes para lo cual se sugiere que un programa de estudio contemple estas tres estructuras y a través de los principios universales de la didáctica, partir de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo difícil (Coll, C., 1990: 153-154).

En los programas escolares un aspecto importante son las unidades didácticas entendidas como unidades de trabajo, que no tienen una duración temporal fija, sino que representan objetivos de aprendizaje, bloques elementales de contenido, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación.

La ordenación de estas unidades se realizan siguiendo los pasos del aprendizaje significativo. La unidad didáctica inicial, incluye los elementos de contenido más generales, mientras que las unidades didácticas posteriores se encargan de la profundidad creciente o ampliada de contenidos, una unidad final permite integrar, aplicar y transferir lo aprendido (Bruner, J., 1974: 15).

Al pensar en los contenidos de un programa se debe de tener presente la disciplina que enseña, la forma de adquisición de conocimientos de los alumnos y un conjunto de principios de aprendizaje que hagan una propuesta educativa.

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

Paradójicamente cuando el maestro elabora un programa lo hace a partir del título de la materia y de su mucha o poca experiencia laboral, y no toma en cuenta el sentido de todo el proyecto curricular. Con frecuencia desconoce cuales son los cursos antecedentes y posteriores con que trabajara o cuales son las otras asignaturas con las que paralelamente va a



colaborar, así como el nivel de dificultad o profundidad que los contenidos deben tener. Lo más importante para el docente se sintetiza en lo siguiente "dime que materia tengo que dar y te diré que contenidos voy a trabajar". En conclusión se puede decir que el docente pierde el sentido educativo que debe tener un programa escolar.

"pero todo lo que es necesario realizar en función de un curso está condicionado y adquiere validez por su contexto curricular. Los contenidos a estructurar en el seno de un curso está condicionado y adquiere validez por su contexto curricular. Los contenidos a estructurar en el seno de un curso están de antemano seleccionados y recortados por el planteamiento general del currículo. Igualmente los objetivos de cada curso deben derivarse también de los objetivos generales del plan de estudios. Es fundamental no perder esta perspectiva. Es olvido llevaría a la situación de los planes tradicionales..." (Furlan, A., 1989: 67).

En otras palabras, el docente deberá reconceptualizar y apropiarse de la noción de su quehacer educativo adquiere más valor formativo para sus alumnos en la medida en que reconozca en su programa escolar los planteamientos teóricos de los demás maestros.

"La autonomía no se adquiere negando el contenido del discurso del otro, ello es más que un delirio. La autonomía no es otra cosa que el reconocimiento de su discurso en el del otro" (Castorialis, C. 1978; 97).

El trabajo colegiado debe mirarse distinto a una instancia no burocrática, es un espacio en donde el docente asiste a construir nuevas significaciones o sentidos a su quehacer docente. En esta forma, el curriculum formal se convierte en una instancia flexible que se va construyendo de acuerdo a las necesidades de los alumnos, la institución y el contexto en que se desarrolla la tarea educativa.

Sin embargo en la práctica, cuando los maestros diseñan un programa generalmente entregan un temario con bibliografía adicional, o un programa con datos de identificación, justificación, objetivos, metodología y criterios de evaluación etc., si es que así se le solicita, pero no porque él está convencido que deba ser lo más adecuado.

Cabe destacar que generalmente un docente, resalta la parte de los contenidos y bibliografía ya que son los elementos que considera significativos, los otros como la metodología, objetivos, criterios de evaluación, etc., los contempla como "accesorios de lujo" que los incluye si estos le son demandados, de lo contrario tiende a silenciarlos.

Por otra parte las instituciones, cuando solicitan los programas escolares, generalmente se preocupan por la aprobación del cumplimiento de los elementos del formato proporcionado, el cual dará la esencia al sentido educativo.

Mientras el maestro considera lo relevante del programa escolar (el contenido y la bibliografía), las instituciones sólo se preocupan por la forma.

En otras instituciones de educación superior la planeación curricular se ha caracterizado por el hecho de que un equipo de especialistas o diseñadores de programas son los responsables de decidir que tipo de contenidos se deben de trabajar de acuerdo al plan de estudios elaborado exprofeso.

Esta situación ha ocasionado que la tarea del docente se reduzca a un ejecutante u operario de una propuesta curricular.

El promover que el docente participe en la elaboración de su propio programa significa recuperar el protagonismo de su quehacer educativo y de la producción intelectual y creativa que debe caracterizar su práctica docente.

La participación del profesor en el programa, a través de la selección de contenidos, la formulación de los objetivos y el diseño de las experiencias de aprendizaje, hace que el maestro encuentre el sentido y razón de ser a su práctica cotidiana. El documento que entrega como programa <sup>avance</sup> se puede convertir en una excelente fuente de trabajo académico que puede marcar la pauta para resignificar el sentido de la práctica educativa <sup>pro</sup> en el nivel superior, como se ha mencionado anteriormente ya que en

éste se encuentran expresadas sus creencias, valores e ideales sobre el quehacer docente (Castañeda A., 1985), el cual confrontado con la de otros profesores y lecturas permite hacer un distanciamiento de su saber cotidiano para convertirse en un recurso importante que invita a promover procesos de formación docente que permiten resignificar el sentido de la práctica educativa en general y de la práctica docente en particular.

### **3.5 El trabajo colegiado, programas escolares y proyecto curricular.**

En las escuelas de todos los niveles educativos existen pocos espacios académicos que posibilitan un proceso de discusión y formación de los docentes, a pesar de considerarse como necesario fomentar estos espacios que permitan hacer de la tarea educativa una práctica de compromiso cotidiano, favoreciendo cambios desde el interior de una institución escolar.

El análisis de los programas escolares puede ser en esta óptica, un terreno fértil para que los docentes puedan reflexionar y resignificar el sentido académico con que han trabajado. Es en los programas donde el docente plasma explícita o implícitamente sus concepciones y creencias sobre la práctica educativa, se pueden constituir en puntos de partida y llegada de los cambios de intervención pedagógica

necesarios del quehacer cotidiano que el alumno en particular necesita y en general una institución escolar demanda. El recuperar la función educativa de las instituciones escolares significa redimensionar su quehacer social para adecuar sus fines a las necesidades de transformación del país.

La escuela deberá de integrarse a esta dinámica de cambio a fin de ofrecer respuestas innovadoras y creativas. La escuela tiene que modificar su estructura y las funciones de raíz para no verse atrapada en las entrañas del olvido social.

La necesidad de concebir la tarea educativa de las escuelas en general y de las universidades en particular, desde una nueva perspectiva demanda replantear la concepción institucional de la función docente como transmisión de conocimientos por el maestro al que se responsabiliza de su accionar en aula, en la institución escolar y en la sociedad, de la tarea educativa.

Reconceptualizar la naturaleza de la formación y actualización docente exige percibir esta actividad desde otro sentido diferente al que se ha utilizado para prepararlo. Trasládese de una concepción del "deber ser" y "saber hacer" que solía presentarse en los cursos intensivos de didáctica general, o de las especializaciones o maestrías en educación, a estrategias de formación donde el docente colegiadamente explicita las

estrategias de su desempeño tradicional y reconozca las interrelaciones sociales e individuales que inciden en su quehacer cotidiano dentro de un marco micro y macro social que incide en su práctica.

Pero la formación de maestros demanda la necesidad de espacios de discusión académica para que el docente ponga en juego sus creencias o significados sociales sobre la práctica educativa. Estos significados o imaginarios que el docente no se ha puesto a analizar (ya que los considera normales o naturales) lo convierte en un transmisor de cultura y de valores e ideales que muchas veces cuestiona pero que en la práctica asume.

La construcción de una estrategia de formación de docentes diferente adquiere más importancia a la luz de la necesidad de cambiar el sentido de esta práctica didáctica que sólo privilegia lo instrumental o metodológico y marginan los saberes disciplinarios y la forma de cómo se trabaja en el aula. La necesidad de recuperar el saber disciplinario significa que el docente se preocupe por el manejo de contenidos actualizados. Esto no quiere decir que se debe marginar el saber metodológico de la enseñanza sino dar a ambos su justa dimensión, complementaria.

El maestro deberá aprender la importancia del quehacer profesional y las repercusiones que tiene en la vida social. Se

hace necesario que el docente colegiadamente analice y cuestione la formación de sus alumnos y sus implicaciones sociales y proponga estrategias de intervención que le permitan valorar los efectos de su accionar cotidiano.

La práctica cotidiana del docente generalmente se caracteriza por ser un quehacer feliz en donde es cómodo repetir los contenidos que fueron válidos en una época o que vienen explícitos en contenidos de un libro y generalmente el no la cuestiona o propone ruptura de los mismos. } 210

Se requiere proponer estrategias de formación de docentes que se involucren en su quehacer "por lo cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una actividad" (Honore, B., 1980. p. 15).

Un programa de formación de maestros en ejercicio deberá concebirse como la creación de espacios, del tiempo y de la metodología de trabajo que permitan al docente apropiarse a nivel individual y colectivo de una serie de experiencias académicas útiles y significativas que le permita cambiar el sentido de su quehacer cotidiano y sustentar su metodología de enseñanza en una actitud de pregunta, de búsqueda y solución a los problemas del aula y en general que le permita pasar de un

análisis crítico y reflexivo a un ejercicio cotidiano de creatividad y realización personal.

En síntesis, propiciar una estrategia de formación de docentes que favorezca la formación de equipos de trabajo y de redes de comunicación horizontal entre los docentes permitirá que éstos se identifiquen con su quehacer posibilitando la construcción de un proyecto educativo compartido.

Metodológicamente la creación de espacios de discusión colegiada parte del supuesto de que el maestro aprende principalmente a partir de sus experiencias que le dieron criterio o un conjunto de experiencias que le han enseñado cómo resolver los problemas del aula. Sin embargo se debe tener presente que un grupo de trabajo no comprende lo que está sucediendo en las reuniones de trabajo si se llega al vicio de cumplir por cumplir o ver en esta tarea de participación un obstáculo para realizar su trabajo docente. Por tal motivo, se considera necesario mostrar con ejemplos concretos estrategias que hagan evidente bondades de esta práctica metodológica.



SEGUNDA  
PARTE

ELEMENTOS  
TEÓRICO - METODOLÓGICOS  
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA  
PROPUESTA DE  
FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS  
DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR  
PARTICIPATIVA

## 1. INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA.

La intención de esta segunda parte es describir los fundamentos teórico-metodológicos de una propuesta académica que tenga elementos para reorientar el trabajo docente en las instituciones de educación en general, y en particular las de educación superior.

La idea principal del surgimiento de este trabajo está derivado de la experiencia que el sustentante tuvo de cerca, en el proceso de creación de espacios académicos que promovían el análisis del trabajo docente de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón.

La creación de estos espacios advirtió la importancia que tenían para mejorar el rumbo académico de la carrera.

Asimismo, resultó significativo que mucho de lo que antes se promovía como discurso alternativo, en la década de los noventa se mostraran como propuestas oficiales:

Las viejas reclamaciones de los colectivos docentes y sindicales más progresistas... al menos en bastantes de sus discursos teóricos, se abren posibilidades reales de intervenir en un espacio práctico que pueden ser aprovechadas por el profesorado, alumnado y grupos sociales comprometidos con la educación y la sociedad en general, para mejorar la calidad del sistema educativo. (Torres, J.; 1994; 27).

Estos hechos motivaron la necesidad de evaluar la experiencia académica obtenida en la ENEP-Aragón y desde ahí elaborar una propuesta de intervención pedagógica que tuviera como sustento recuperar el trabajo efectuado en las reuniones de área de la carrera de Pedagogía.

Por otra parte, como miembro del Comité de Carrera (establecido en el año de 1990 como un organismo que busca evaluar y diseñar una propuesta diferente de plan de estudios de la licenciatura) se está en posibilidad de conocer los cambios académicos que se prevén para la reestructuración de la licenciatura.

Ahora que ya se cuenta con una propuesta de plan de estudios que destaca la importancia de recuperar el trabajo de las áreas académicas de la licenciatura y la posibilidad de crear nuevas instancias de participación docente en cada semestre. Esta propuesta permite agilizar el proceso de implementación del mencionado nuevo plan de estudios de pedagogía a través de la formación de sus docentes.

Cabe aclarar que el carácter de este trabajo es propositivo y no se considera un todo acabado, sino, contrariamente, se espera que sirva de base para promover estrategias de formación docente más acorde a las necesidades de la institución.

Para una mayor comprensión de la propuesta se hace necesario recordar que ésta se ha dividido en dos partes, las cuales una a otra se complementan, en esta parte se hace una descripción teórico-metodológica, y en la segunda se muestra un ejemplo de la propuesta en acción para ser implantada en la carrera de pedagogía de la ENEP - Aragón.

### 1.1 El proyecto educativo en el contexto de la problemática curricular.

El mundo atraviesa por crisis sociales, económicas y políticas. El bloque socialista se resquebrajó, los países capitalistas se reorganizan a través de bloques económicos y muchos de sus líderes que aparentemente eran fuertes pierden fuerza (como la Thatcher en Inglaterra y Reagan en Estados Unidos). Con lo anterior se inician nuevas tendencias económicas (Finke, S. 1990; 57).

Los países capitalistas dependientes, se advierte también su crisis. En Nicaragua, por ejemplo, pierde el gobierno sandinista y en Perú, también contra pronóstico del sistema es derrotado, en las elecciones Vargas Llosa, con lo que se advierte que los grandes paradigmas sociopolíticos en los ochenta eran impredecibles, ahora se encuentran en proceso de análisis y replanteamiento sociopolítico. Estos hechos invitan a reflexionar sobre el comportamiento de las grandes sociedades.

En este contexto, la práctica educativa también advierte la imperiosa necesidad de iniciar un proceso de búsqueda. La utopía en este contexto, se convierte en un sendero por donde se puede transitar y encuentra una puerta que permite localizar nuevos sentidos a la práctica educativa.

La utopía... significa "lo que no está en ningún lugar". Luego muchos sentidos de la Utopía de Moro, se transformaron y forman parte medular de los sistemas educativos modernos..." (Puiggros, A., 1994, 132).

La utopía propicia en una anticipación a una vida futura, en una posibilidad de vincularse a una nueva realidad, de construir un proyecto educativo que permita generar praxis, en donde una puesta en práctica permita reflexionar, este accionar y convertirlo nuevamente en una práctica más sólida.

La posibilidad de crear proyectos educativos alternos se convierte en una imperiosa necesidad. El proyecto no es la concepción instrumentalista o administrativa que privilegia el conjunto de elementos de corte burocrático tendientes a cumplir con una finalidad.

Ahora se requiere recuperar la noción de proyecto a la usanza de las grandes propuesta educativas alternas que han trascendido a lo largo de nuestra historia (como son la propuesta de Vasco de Quiroga, en Michoacán, el Instituto Bíblico Quiché en Guatemala; Sandino y la Academia de el Chipote en Nicaragua; Waristta, la Escuela Ayllú en Bolivia; la Universidad Popular González Prada en Perú, por mencionar algunas experiencias) las cuales son muestra de posibilidades educativas trascendentes (Puiggros, A.; 1994). El recuperar la noción de proyecto con un sentido diferente lleva implícito el verlo como, práctica sociocultural, en donde este, se encuentra obligado a crear pautas colectivas que permitan un proceso de identificación. En donde el proyecto funcione a través de trabajo entusiasta y compartido de sus integrantes (Castorialis, C.; 1966; 31).

El proyecto consecuentemente se debe observar como una reorientación social para la acción autónoma de los hombres. Es decir, al proyecto debe percibirse como una práctica

contestaría, como una práctica humana en donde todos sus integrantes sin importar su función o rol en el proyecto, tienen claro cuales son las finalidades del mismo y cuales son los valores o ideales que le dan sentido y coherencia interna.

Por lo tanto el proyecto debe ser analizado como una praxis, como reflexión teórica vinculada a fines filosóficos que guían acciones y al mismo tiempo éste se convierte en un medio necesario para recuperar la reflexión e interpretación a través de la teoría.

"Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de dicha transformación y que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad" (Castoriadis, C.; 1966; 31)

En el campo de la práctica educativa, la Educación Superior propone la idea de proyecto, como antes se enuncia no implica que ésta, la actividad del docente, se restrinja a la de programa, es decir a la concreción provisional del proyecto, (Castoriadis, C. 1966:39), el cual con frecuencia se encuentra en "proyecto académico del maestro", pero está al servicio del proyecto global. En la práctica el docente no trabaja en proyectos académicos instituidos y vigilados por los docentes.

El trabajar aislado de los demás programas ha conducido a una fragmentación del quehacer educativo, lleva a una despersonalización del quehacer docente (Torres, J.; 1994;19).

Se hace necesaria la creación de proyectos educativos que rescaten los valores y creencias de todos los implicados en la institución educativa.

La existencia de un proyecto académico elaborado por los protagonistas es una invitación a buscar nuevas estrategias pedagógicas-didácticas que le permitan a los docentes- autoridades-alumnos, identificar un camino común independientemente de las distintas posturas teórico-académicas y políticas de sus miembros.

Lo importante no es crear un consenso dogmático sino construir un proyecto que permita albergar las distintas posiciones teóricas.

La estructuración de un proyecto académico producto de la discusión de los protagonistas debe servir de base para re-estructurar las distintas líneas de formación o áreas académicas, las cuales están integradas a través de valores e ideas y concepciones de los docentes. Asimismo deberá de favorecer la creación de subproyectos educativos por semestre y/o grupo escolar en donde los docentes valoren la realidad



académica del nivel y los contenidos sugeridos para estos esquemas académicos y desde aquí se corrijan las deficiencias formativas observadas en la cotidianidad de la institución.

Por lo antes expuesto, se advierte, la importancia que tiene la formación de los docentes a través de la construcción de un proyecto, si se quiere promover cambios sustantivos en una institución escolar y la necesidad de regirse por una serie de principios que le den sustento a la propuesta.

## **1.2 Principios en que se apoya la propuesta.**

Con la finalidad de fundamentar la propuesta de formación docente a través de la evaluación curricular, se consideró relevante recuperar los principios que recomienda Fernández Sierra, J. (1994. 305-309), en virtud de que éstos le dan sentido y explicación a la propuesta.

1. Holística e integradora.
2. Contextualizadora.
3. Coherente.
4. Formativa
5. Negociadora
6. Participativa
7. Comprensiva y motivadora.

8. Natural. (\*)

9. Ética.

1. Sentido holístico e integrador. Hace referencia a la necesidad de percibir la práctica educativa como un proyecto general en donde se recupera la totalidad del proyecto educativo institucional. Es decir, la idea de esta propuesta es lograr un análisis formal de todo el plan curricular de una institución con miras a resignificar su protagonismo como instancia educativa.

La propuesta educativa trata, por lo tanto, de superar el sentido fragmentario del quehacer docente y destaca la necesidad de mostrar la importancia del proyecto particular del curso, con un proyecto mayor institucional. El percibir al proyecto como una tarea holística conduce a promover una tarea significativa para la realidad social, más atractiva para los docentes y relevante para los alumnos.

2. La contextualización. Es otro elemento fundamental que se resalta en la propuesta. Se promueve que los docentes tomen conciencia de la situación social, económica, política e institucional en donde estén insertos.

(\*) Lo natural aquí se debe de entender como una práctica inherente al quehacer educativo, que tiene como finalidad promover la reflexión y el cambio o reafirmación del sentido con que viene trabajando una institución.

La búsqueda de este sentido es importante ya que permite a los docentes tener elementos para la construcción de un proyecto educativo institucional propio.

El análisis que hagan los docentes de los problemas que viven, permite también construir un proyecto que gire en torno a la problemática académica de los alumnos y a las exigencias sociales, otorgándole en consecuencia un rumbo al proyecto.

Por lo tanto, a partir de un análisis del contexto, los docentes tienen que desarrollar un estilo propio de trabajo y al mismo tiempo estudiar las posibilidades de programas de intervención pedagógica.

3. La propuesta busca la coherencia. Con los planteamientos teórico-epistémicos que la sustentan, se establecen mecanismos de vigilancia que se encargan de cuidar este principio. Lo anterior se hace en virtud de no caer en una práctica mecánica y por lo tanto burocrática. Así, se propone enfatizar en una formación teórico-práctica, a partir de los principios que señala la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988).

4. La propuesta tiende a ser formativa, busca que los resultados de una práctica de recolección de datos o de información sirva para que los protagonistas conozcan su accionar como docentes y a partir de aquí iniciar un proceso de reflexión que los conduzca a la re-orientación de su propio proyecto. El centro del trabajo colegiado se encuentra en el análisis del quehacer docente y se buscan las estrategias teórico-metodológicas que ayuden a superar sus deficiencias a través de sugerir cursos de actualización, invitación a los expertos, organización de visitas guiadas, asistencia a eventos académicos, etc.
5. La propuesta tiene como base la negociación y discusión colegiada. Con la finalidad de promover un mayor compromiso de las tareas del docente y de los implicados, es necesario opinar y aportar ideas, ya que en la medida que se logre esto, implica asumir responsabilidades y por lo tanto, contribuir a la creación del proyecto común. Para realizar este trabajo no se requiere contar con toda la planta de docentes de una institución, sino lo recomendable es iniciar la tarea con los interesados y construir una estrategia para involucrar a los demás profesores. Lo importante es crear una cultura pedagógica institucional más consciente y congruente a las realidades.

6. La participación, es otro principio en que se sustenta el trabajo, ya que aquí se encuentra la base para que los docentes se involucren y se apropien de las intenciones del proyecto académico.

La participación debe verse como un diálogo académico, contrario a una relación de dominación o control que propone el modelo de la tecnología educativa.

La relación intersubjetiva, la apertura de uno al otro, la comunión, el compartir, es lo que constituye la esencia de esta tarea (Gutiérrez, F., 1993: 73).

Una relación de dominación y control burocrático significa la muerte del proceso, por lo tanto, se hace necesario que el colectivo fije normas, tareas y formas de mantener la relación, con el apoyo institucional, el cual estará encargado de estimular y crear las condiciones administrativas para que se de la actividad.

7. La propuesta destaca la importancia de considerar a la tarea como actividad comprensiva y motivadora. El docente comprende y entiende lo que sucede en el aula a profundidad, con la finalidad de recuperar información en donde no solo

recupere los puntos de vista sobre las limitaciones del quehacer docente, sino también destaque los aciertos de su práctica. El lograr lo anterior significa alentar y reforzar el sentido del quehacer educativo.

Se espera que cuando los docentes perciban que la realidad académica institucional les afecta, de como resultado el esclarecimiento de la conciencia, la cual genera condiciones para posibilitar programas de intervención pedagógica.

8. La propuesta recupera el sentido con fines de comparar la evaluación. Por evaluación se entiende el acto de recuperar información con fines de reflexión del quehacer educativo. Esta recolección de información se propone retomar los principios de la investigación interpretativa.

Los recursos que se pueden emplear para realizar esta tarea son la observación participante, la entrevista a profundidad, el análisis del discurso, el diario de campo, etc.

9. Por último, en la propuesta se resalta el sentido ético, en virtud del carácter que tiene la recopilación de información que se obtiene para el desarrollo del colectivo docente. La intención de la información tiene una función diferente a la

tradicional de obtener datos, con fines de controlar o fiscalizar un quehacer académico.

La información en esta propuesta se convierte en pretexto y texto que sirve para resignificar el sentido del quehacer docente. Por tal motivo, se recomienda obtener datos sobre lo vinculado con su quehacer (su programa, el sentido de los programas de un área académica o línea de formación, cuadros de aprovechamiento académico, etc.).

### **1.3 Líneas generales que orientan el trabajo.**

La línea se centra en la formación permanente de docentes a través de los principios que marca la evaluación curricular participativa.

El ubicar a la propuesta dentro de esta estrategia de formación conduce a analizar los espacios de participación que existen dentro de una institución educativa con miras a evaluar el sentido académico que se trabaja, con la idea de convertirlos en lugares donde el docente construye a través del tiempo un proyecto educativo trascendente.

La propuesta también trata de aprovechar la riqueza de los planteamientos teórico-metodológicos establecidos por la evaluación cualitativa establecida por las tradiciones inglesas (Stenhouse, 1976); española, (Sacristán), (Pérez Gómez, 1992); norteamericana (Parlett y Hamilton 1972, Stake, R. 1973, McDonal 19763, entre otros).

El cuerpo de propuestas teóricas que siguen este trabajo esta en un proceso de construcción y surgen en contraposición a los postulados de la evaluación cuantitativa, la cual se centra en el control de todo el proceso y así se contribuye a una práctica de despersonalización del quehacer docente.

Asimismo, se recuperan los planteamientos de la propuesta de evaluación participativa promovida por Elliot, J. (1981) la cual se concreta en la presentación de los lineamientos teórico-metodológicos de un programa de formación docentes a través de una resignificación de la evaluación curricular, vista ésta como una actividad curricular permanente y no como producto, y toma como eje principal la modificación de la cultura escolar, que con frecuencia no ha sido objeto de reflexión y transformación. De este modo los elementos teórico-metodológicos que se proponen quieren facilitar e impulsar la práctica del análisis curricular de los programas escolares, no solo en el sentido de elaborarlos con un mayor sustento teórico, sino con la mira de que los docentes tengan un



pretexto académico para generar un nuevo proyecto educativo o que propicien la reflexión y los compromisos concretos con los procesos de cambio y transformación que requiere una línea de formación en particular y un proyecto institucional en general.

En consecuencia se espera que sea una contribución teórico-metodológica modesta, que contribuya a este incipiente campo de la evaluación participativa dentro del compromiso que esta adquiriendo en el ámbito del debate por rescatar la escuela pública y su reorientación hacia prácticas de una educación más comprometida con la realidad que viven sus distintos protagonistas, autoridades, maestros, alumnos y comunidad social.

La existencia de una propuesta de formación docente a través de la evaluación curricular participativa, busca el mejor camino que permita a los interesados, con la problemática educativa institucional del nivel de educación superior, una estrategia que oriente formas de trabajo académico diferentes tendientes a mejorar las prácticas educativas institucionales desde una perspectiva distinta a las instituidas tradicionalmente, como son la formación a través de cursos rápidos y desarticulados de las instituciones y de cursos sistematizados, como diplomados, especializaciones o maestrías en educación con "buenas intenciones" pero con escasas repercusiones de la vida académica institucional.

La propuesta se centra en la idea de revitalizar los espacios que tienen las escuelas o facultades como las académicas o reuniones que tienen como tarea alentar el trabajo académico, así como proponer nuevos sitios de reflexión que complementen o cumplan con tan necesaria tarea.

De manera mas particular, esta propuesta, aspira a proporcionar elementos para la operatividad de una nueva propuesta de plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la ENEP-Aragón. Asimismo, esta propuesta de licenciatura, favorece el establecimiento de espacios donde se fomenta el trabajo colegiado por semestre y por área. En este sentido, lo que aquí se ofrece como propuesta, se considera que puede servir de apoyo para la discusión de una estrategia de intervención académica que busque revitalizar el curriculum de la carrera de pedagogía.

Esta misma propuesta de trabajo, busca resaltar la necesidad de privilegiar el fomento de equipos de docentes que quieran o estén en posibilidades de promover un trabajo académico con una orientación pedagógica diferente a la instituida por la tradición académica de la carrera.

El nuevo plan de estudios, en su seno privilegia la importancia de abrirse a diferentes vertientes teóricas y metodológicas que

han servido para conformar el campo de la pedagogía. Motivo por el cual, esta propuesta tiende a ser un recurso que favorece las diferencias académicas y a su vez un medio que propicia la consolidación de un proyecto educativo compartido a través de la diversidad intelectual.

"El conflicto o desacuerdos es interpretado como una desviación de la tarea provocada por una reacción emocional, mas que como la oposición de quienes definen de modo diferente la tarea de la escuela" (BALL, S. J. 1989; 22).

Asimismo, esta propuesta destaca la necesidad de revitalizar los espacios instituidos dentro de la mencionada licenciatura, como son los trabajos que han venido desarrollando los docentes a través de las reuniones de área académica.

Las etapas que se recomiendan para realizar esta actividad de resignificación del trabajo docente a través de los responsables de las áreas académicas (o líneas de formación o promotores orgánicos). Son las siguientes:

1. Lectura del contexto e identificación de los espacios para la formación docente a través de la evaluación curricular.
2. Identificación de la unidad u objeto a evaluar y estrategia metodológica.
3. Vigilancia teórico-metodológica de los fines de la evaluación y del proceso de formación docente.

1. Se entiende por lectura del contexto e identificación del espacio para formación, donde este tome conciencia de la realidad social, económica y política que vive la institución educativa donde labora, esta lectura se da en tres niveles:

1.1 Análisis sociopolítico y cultural que dio origen a la institución.

1.2 Análisis del contexto institucional y sus prácticas curriculares alienantes y transformadoras al interior de la vida cotidiana.

1.3 Análisis de la academia como un objeto u espacio de conflicto a evaluar.

2. Una vez realizadas estas etapas se procede a identificar la unidad u objeto a evaluar. De su identificación depende el tipo de metodología a emplear. En nuestro caso, es el análisis de la formación docente a través de la reflexión hermenéutica de sus saberes. La metodología que se recomienda, es la investigación acción como un recurso que sustenta esta tarea.

2.1 Análisis de la formación y práctica docente de los actores del quehacer educativo institucional, a través de la cultura escolar que se promueve.

2.2 Desarrollo de la reflexión hermenéutica a través del análisis curricular.

2.3 Empleo de los mapas conceptuales y cuadros de doble entrada como recursos que apoyen la obtención de información significativa.

2.4 Análisis de los resultados de la evaluación curricular como un recurso que apoya la construcción de proyectos educativos trascendentes a través del fomento de la reflexión hermenéutica.

2.5 Fomento de la investigación en el aula como un medio que favorece la ruptura de las prácticas alienantes de formación de los alumnos.

3. Por último, la tercera etapa tiene como propósito general establecer una vigilancia teórico - metodológica que los propósitos de la formación docente y en consecuencia los fines de la evaluación cualitativa, para esto se requiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

3.1 Conocimiento de la fundamentación teórica del análisis curricular emprendido.

3.2 Vigilancia de la relación teoría-práctica como un vínculo inseparable.

3.3 Analizar y vigilar la actitud del responsable de la área académica o línea de formación como un promotor orgánico de esta actividad que conduzca a

la realización de cambios sustitutivos en una institución educativa (Ver cuadro 1).

En conclusión, estas etapas metodológicas tienen como finalidad promover que los actores del quehacer educativo de la institución se enfrenten a la problemática cotidiana que vive una cultura escolar instituida e iniciar un proceso de reconstrucción social que permita a estos protagonistas, establecer estrategias de intervención académica con vías al mejoramiento de la institución.



## 2. LECTURA DEL CONTEXTO E IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR.

El elemento fundamental en el diseño de una propuesta de formación docente permanente a través de la evaluación curricular participativa, es el conocimiento del contexto. Entendido éste, como algo mas que un espacio situacional o lingüístico, es decir como una propiedad de las comprensiones que surgen entre las personas que se comunican (Eduards, O. y Mercei N. 1994;70).

El contexto, esta integrado por lo que conocen y comparten los integrantes de un proyecto; es decir, el contexto, es aquello que le da razón de ser, a lo que los sujetos dicen y hacen.

El contexto, en si tiene un carácter dinámico : Van Dilk 1993; 273. Un presente tiene inexorablemente un pasado, que fue a su vez construido y reconstruido, mientras el futuro se produce, a partir del sentido que les dan los protagonistas al presente.



Es la relación existente entre los protagonistas de un proyecto educativo, los conduce a la construcción de discursos, ya sea hablado y/o escritos que le dan unidad y coherencia a esta relación.

Durante el proceso de construcción de una reunión, generalmente se establece un orden en donde cada persona debe de entender que quiere decir y de donde y como se va produciendo un producto social.

Este orden compartido, a su vez va acompañado por diversas actividades físicas; como gestos, ademanes, posiciones corporales etc., que le dan sentido a la construcción del discurso. Unido a esto, se vinculan señales textuales como (tú, nosotros, ellos, etc.) expresiones de lugar ahí, abajo, arriba, etc., entre otros.

Si embargo el contexto, no es algo físico solamente, sino algo mental, sigue argumentando (Eduards O. y Mercei N.). El contexto, es percepción, son vivencias, son creencias, son ideales que el individuo ha seleccionado como relevantes y esto lo comparte y reconstruye con otros dándole una razón de ser a su quehacer cotidiano.

En este proceso, de construcción de discursos existen, intercambios de conocimientos respecto al tiempo, espacio, ideales, abstracciones etc.. En esta relación, también se ven

desplazamientos de tiempo y lugar entre los que construyen el discurso.

Los integrantes de un proyecto educativo (ver el apartado 1.1 de esta segunda parte) reclaman la necesidad de analizar la construcción del contexto, a partir del texto, por ejemplo en este caso se destaca la necesidad de analizar las políticas educativas que dieron surgimiento a las ENEP's y en particular a la ENEP-Aragón con miras a mostrar cual era el debate político de la época y como este se expresa en la conexión del texto, es decir, la institución y los sujetos y sus practicas (ver el tercer apartado de este trabajo).

En el segundo nivel se analiza el contexto a partir de las políticas educativas que definieron el surgimiento de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón a partir del antecedente de este en la licenciatura en Pedagogía con miras a inferir la racionalidad que sustenta el plan de estudios, instrumento en que se concretizan los ideales y valores de la racionalidad de una época determinada. Esta racionalidad permite explicar como se construyen los contextos y su influencia en los actores del proceso educativo.

El hacer una lectura de la realidad en estos tres niveles de concreción posibilita tener un mayor entendimiento de como se construye un texto, y como éste influye en la construcción de la realidad de los actores sociales.

En este sentido, el análisis del contexto en estos tres niveles permite advertir como la práctica educativa no es un quehacer mecánico sino una práctica que se va construyendo por los protagonistas del quehacer educativo y los cuales a su vez determinan la forma de percibirla (Berger y Luckman, 1982)

## 2.1 Análisis del contexto sociopolítico y cultural.

Elemento fundamental para la formación de los docentes a través de la evaluación curricular permanente es el estudio del contexto sociopolítico y cultural que determina la vida académica de la institución donde se labora. El tener esto como un punto de partida permitirá conocer más a fondo las distintas acciones académicas en que los docentes se encuentran inciertos y que muchas veces desconocen el sentido de las distintas políticas emprendidas. El conocer a fondo el contexto sociopolítico y cultural en donde se mueven las instituciones permite tener más seguridad para valorar las implicaciones que tienden a establecer estrategias de intervención académica. Permite a los actores de una práctica docente convertirse en actores sociales del quehacer educativo a otros niveles.

Desde otra perspectiva, el conocer a fondo los contextos a nivel macro significa conocer a profundidad las intenciones de

políticas educativas emprendidas por el Estado, ya que en esencia favorecen el conocer las crisis del sistema capitalista y sus incidencias en los mecanismos de racionalización y regulación (Angulo Rasco, F. 1993;8) identifica. Las estrategias de solución a la crisis del sistema se presentan como logros académicos que tienden a favorecerse en las instituciones educativas.

El conocimiento de estas crisis del Estado continua señalando el mismo autor conducen a una mejor realidad de los sistemas educativos. Esta comprensión se obtiene analizando la legislación educativa instituida, el tipo de líderes académicos que fomentan su legitimidad y el conocimiento de las acciones académicas emprendidas para resolver problemas concretos de la práctica educativa, como el establecimiento de reformas o la creación de instituciones educativas.

El entender las políticas educativas a nivel macro, aumenta la posibilidad de interpretación de la información recabada, producto de actividades de evaluación y facilita la emisión de un juicio comprensivo más cercano a la verdad.

El estudio de las políticas educativas del Estado y su incidencia en la práctica cotidiana de las instituciones, permite también reflexionar sobre el impacto social que tiene la calidad del

servicio prestado y su articulación a las demandas sociales y del mercado ocupacional.

Por último, que el conocimiento del contexto genera posibilidades de éxito a las estrategias académicas innovadoras que se implementan, con miras a la consolidación de una mejor institución educativa.

## **2.2 Análisis del contexto institucional y curricular en la identificación de prácticas pedagógicas alienantes y potenciales.**

El estudio de este segundo nivel del contexto institucional así como el curricular, tiene como propósito poner a prueba los conocimientos que tienen los docentes sobre los objetos en que están trabajando.

Dado que se supone que todos los docentes por el solo hecho de pertenecer o estar laborando en una institución educativa conocen el proyecto académico-administrativo en donde se encuentran insertos, lo cual es falso.

Por tal motivo, a partir del conocimiento del proyecto formal, donde laboran los docentes, se espera que éstos conozcan la racionalidad con que fue elaborado, sus objetivos, tipo de perfil académico-profesional, mapa curricular, nociones de

aprendizaje, tipo de alumnos que se espera forman, etc., con la finalidad de que los docentes valoren en que medida están contribuyendo a la construcción de un proyecto institucional o bien, contrariamente a lo que esperaba, si está obstaculizando o limitando el mismo.

Desde esta perspectiva es necesario que el docente conozca a fondo lo que su institución ofrece al entorno social y como los docentes contribuyen a esta tarea.

Se cree que la institución escolar es un producto del Estado en donde se designan normas y valores a cumplir en la escuela como institución; se le percibe como un organismo despersonalizado, sin historia propia y ajena al docente.

Actualmente, la escuela como institución se valora su "buen" funcionamiento en la medida que tiene todo controlado, administrativa y físicamente. Una buena institución es aquella que hace más y mejor gastando menos, o la que tiene relucientes sus instalaciones, o más titulados y cumple con la actividad administrativa en contraposición con la tarea académica.

La escuela como institución no se advierte su funcionalidad en relación con el contexto inmediato en que se encuentra circunscrita, o por el tipo de servicios que ofrece al medio o por las innovaciones pedagógicas que pone en juego. En este sentido, se advierte como un ente ajeno a los maestros y a los

alumnos, en donde todo lo que ocurre está ya establecido y dado, para que el maestro cumpla con lo instituido y en consecuencia los alumnos adopten los planteamientos teórico-administrativos.

Sin embargo, hay que resaltar que los principales responsables de que una institución funcione y cumpla con el curriculum instituido, son todos los protagonistas de la misma (autoridades, administrativos, manuales, docentes y alumnos).

Otro nivel de análisis institucional que se olvida es la cotidianidad del curriculum, sin embargo con los estudios de Jackson (1987); y los del curriculum ocultos, Jackson, Eggleston, Giroux, Apple, entre otros reconocen la importancia de analizar la cotidianidad institucional con miras a promover transformaciones que favorezcan una educación de mayor calidad a los usuarios de una practica educativa.

Sin embargo, el sentido educativo de la evaluación radica en su posibilidad de generar y/o extender debate social sobre los fines y medios escolares (Eliot, J. 1992; 46).

Esta afirmación, obliga a elevar la mirada hacia los protagonistas de la tarea educativa y a re-orientar el sentido con que trabajan los especialistas o responsables de este

quehacer académico ya que todos ellos son los sujetos indicados para seleccionar los objetos que se consideran deben ser dignos de valoración o evaluación y, en consecuencia, determinar cuales son los criterios a cumplir con esta tarea.

Lo antes expuesto conduce a tener presente un concepto distinto de lo que se entiende por institución.

"Si por institución se entiende tanto las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, como los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, con lo que el concepto nos remite en esta acepción a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir a lo instituyente" (Teobaldo, M., 1994;42).

Partir de esta premisa, como las autoras lo destacan, conduce a la importancia que tiene el estudio del marco institucional como un espacio donde interactuamos los actores de un curriculum donde estos participen, construyendo y reconstruyendo la cotidianidad y el sentido académico del mismo.

Para el análisis del marco institucional es necesario remitirnos a una lógica de estudio diferentes, en donde destaque su ubicación geográfica, su ordenación en el tiempo, el análisis del curriculum prescrito así como el conjunto de



normas y valores instituidos por los actores de un proceso educativo, entre otros.

La institución educativa como ambiente o marco del aprendizaje remite a recuperar el pensamiento de Parlett y Hamilton (1983).

Se trata del entorno socio histórico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos. El medio de aprendizaje representa una red de relaciones de variables entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. Estas interactúan de manera muy complicada para producir, en cada clase o curso, un único modelo de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo que cubren la enseñanza y el aprendizaje que allí tiene lugar. (Parlett y Hamilton, 1983; p.; 455).

El privilegio del estudio de las prácticas cotidianas tradicionales y el considerar que lo que sucede en el aula es una práctica autónoma, donde el maestro decide que contenidos tratar, que estrategias de aprendizaje utilizar y que criterios usar para la evaluación, nos muestra la importancia que tiene el análisis del marco institucional.

El llevar a cabo, en consecuencia, un estudio de lo institucional puede conducir a que el docente advierta que los problemas relativos a la educación de sus alumnos son mayores a

los que se perciben normalmente, como son los relacionados entre el conocimiento y los alumnos, entre alumno y alumnos, entre medio ambiente social y alumnos. El conocer esta realidad le brinda la oportunidad de incidir más y mejor en la problemática que él con frecuencia pretende resolver.

En este sentido, actualmente los estudios derivados de la tendencia cualitativa se convierten en un recurso importante para la reflexión y el análisis educativo de los sucesos cotidianos y concretos que se manifiestan en las instituciones escolares.

La problemática educativa desde perspectivas institucionales permitirá al docente valorar la importancia que tiene el conflicto educativo de su salón de clases a la luz del apoyo de sus demás compañeros de trabajo y como ésta se puede diluir y contar con una institución con un mayor compromiso académico.

"los aprendizajes que realizan los alumnos no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones de la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan. Es el aprendizaje posible dentro de esa cultura escolar peculiar definida por el currículum, por las condiciones que definen a la institución, teatro en que se desarrolla la acción" (Sacristán, G. 1988; 106).

En este sentido, se puede observar que muchos de los problemas de las instituciones son derivados del desconocimiento que tienen los docentes del sentido pedagógico del currículum y en particular de la necesidad de realizar un trabajo colegiado que tienda a superar la problemática educativa cotidiana.

### **2.3 La academia como espacio de conflicto a estudiar.**

Para efectuar una tarea de formación docente a través de la evaluación, se hace necesario ubicar los espacios en donde los docentes realizan vida académica de manera colegiada. Estos sitios en las instituciones educativas reciben varios nombres: Consejos Académicos, Consejos Técnicos, etc., en el caso de la carrera de Pedagogía llevan por nombre reuniones de área.

La academia es la instancia donde se discuten y se analizan los problemas cotidianos de la escuela, con miras a re-significar el trabajo educativo de una institución escolar. Se puede considerar como un todo unitario susceptible, por lo tanto, de ser estudiado, su quehacer cotidiano puede ser descrito y/o sometido a juicios de valor.

La tarea principal de este organismo es vigilar y evidenciar todos aquellos elementos o circunstancias que deterioran la

imagen del proyecto devaluando en consecuencia su función ante el contexto socio-académico en donde se encuentra circunscrita la institución.

La academia, en términos generales es el espacio donde se evalúa e investiga la vida académica de la institución. Por lo tanto, debe ser la encargada de discutir los indicadores y/o criterios de valoración a emplear en esta tarea.

Cabe destacar que no todas las escuelas o instancias académicas tienen espacios donde se discuta, analice, reflexione y se norme la vida académica de una institución.

Sin embargo, dadas las políticas educativas del actual sistema se tiende a fomentar la pertinencia de esta actividad, por ejemplo, en educación básica se ha dejado media mañana de cada mes para llevar a cabo las tareas del "Consejo Técnico", en las escuelas del nivel superior, producto de los acuerdos de Tampico de la ANUIES, se ha recomendado la creación de comités y Sub-Comites de Carrera, los cuales tienen como función evaluar los planes de estudio y establecer nuevas estrategias para crear otros si fuera necesario.

En el caso de los Estudios de Posgrado de la UNAM, últimamente en la reformulación y aprobación de la nueva ley se ha

instituido la creación de los Comités Académicos tendientes a reformular y actualizar los planes de estudio de los mismos.

El trabajo en las academias esta integrado por diversos docentes, los cuales generalmente se han desarrollado con historias de formación distintas y con trayectorias académicas diferentes y con diversos contextos de trabajo profesional. Esta realidad, sin embargo, se convierte en un recurso importante para la interacción docente-docente, ya que significa un excelente medio para enriquecerse académicamente desde diferentes perspectivas. En consecuencia, el trabajo colegiado debe ser el sustento de este espacio académico.

(Ferry. 1977;) A través de su propuesta denominada enfoque situacional, resignifica la importancia del trabajo colegiado o colectivo en las academias. Este autor destaca la necesidad de que el docente tenga un espacio que le permita obtener nuevas lecturas de la forma en que ejerce su práctica educativa y las problemáticas con las que él esta implicado.

La creación de estos espacios académicos tiene como finalidad fomentar la idea que ahí se encuentra para su propia formación. Se busca poner en la escena la interacción con sus demás colegas, lo cual le llevará a palpar las múltiples dimensiones de lo vivido y sus componentes individuales y colectivos (Ferry 1977; 23)

El trabajo de la academia debe ser un punto de reunión en donde interroge a sí mismo. Debe ser un espacio donde exista "turbulencia", que le posibilite al docente advertir que la realidad institucional ha sido construida de tal manera que no le permita a los implicados en esta tarea asumirse como entes creativos y que no posibilite su propia autorealización, por lo tanto se debe advertir la necesidad de que la tarea educativa tiene que encontrar nuevos sentidos.

El fomentar en la academia una formación basada en el enfoque situacional implica también que el docente tenga una experiencia formativa, pero no desde el enfoque de la llamada tecnología educativa, en donde el docente aprende un saber hacer, sino, contrariamente, significa ponerlos en un espacio de conflicto donde re-valore la necesidad de trabajar colegiadamente en la construcción de un proyecto académico autónomo, que les de identidad a ellos y a la institución.

Es un espacio en donde se fomenta la necesidad de realizar prácticas de discontinuidad entre la forma de ser o ver la práctica educativa (Carrizales; 1985) o lo que también Roger le llama reorganización de la forma de aprender, la cual demanda, para que esta se dé, que el sujeto se sienta presente en la experiencia y marque nuevos derroteros.

Este colectivo estará en condiciones de desarrollar la capacidad de observación de su práctica docente, en donde ésta adquiere la posibilidad de ser re-creada a través del proceso de interacción de sus miembros.

Esta perspectiva en consecuencia proporciona a sus integrantes un lugar de adquisición de una nueva realidad formativa que estimula nuevas actitudes ante el conocimiento y un mayor compromiso con la tarea educativa. Esta forma de trabajo conduce a que los maestros estén en disposición de "...movilizar su energía para afrontar nuevas situaciones, explorar, emprender, llevar a cabo nuevas estrategias o bien, hacer emerger nuevos deseos para enfrentar la cotidianidad de la práctica educativa". (Ferry, 1972;)

La creación de estos espacios permite discusión académica o lectura de la realidad que ayudan a conectarse con el ambiente cotidiano y facilita el conocimiento de él mismo, de sus colegas y sobre todo, del funcionamiento de la institución. En esencia, estos espacios también son lugares donde se dan comportamientos de dependencia y contra dependencia, de agresividad, de frustración, de nulidad y de alianza similar a los demás. Pero la existencia conduce a obtener prácticas y formación que le dan solidez e identidad a los grupos.

En conclusión, la virtud de este trabajo colectivo en la academia se encuentra en el fomento de los procesos de movilización y desestabilización de los saberes del docente, que le permite tener el surgimiento de otros que ahora tienen el valor de ser "propios" y estar más apegados a la realidad cotidiana.





### 3. UNIDAD U OBJETO DE LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

El elemento fundamental para realizar un proceso de formación a través de la evaluación curricular y/o participativa, es la identificación de la unidad u objeto a evaluar, en virtud de que este permitirá evitar los procesos especulativos sobre una problemática educativa que en la vía de los hechos es compleja y confusa.

Evaluar significa hacer una lectura de la realidad de ese objeto, es saber que se va a evaluar (docente, programas, alumnos, institución, etc.). En nuestro caso, como se ha podido observar, es la formación de los docentes, a partir de una resignificación de su trabajo como docente. El espacio institucional en donde se da o se puede dar es la academia.

Para realizar esta tarea es importante tener claro el tipo de estrategia que se piensa utilizar y en consecuencia, cuales son las tácticas concretas a emplear. La metodología a utilizar se apoya en los principios de la hermenéutica como una tarea reflexiva y comprensiva de la realidad. En este sentido se

propone la necesidad de recuperar el sentido de los mapas conceptuales como un recurso que facilita que los docentes puedan cumplir con esta tarea de reflexionar y resignificar el sentido de práctica académica.

Los mapas conceptuales vinculados a la concentración de la información sobre el quehacer cotidiano dan la posibilidad de que los docentes puedan leer su realidad y replanteen nuevos rumbos y compromisos con la problemática educativa cotidiana que se vive en las instituciones.

### 3.1 La reflexión hermenéutica como un proceso de análisis de la práctica docente.

Para efectuar un proceso metodológico sobre el análisis de la práctica docente es recomendable seguir los planteamientos que propone Ferry: 1990;101, a partir del modelo de formación docente llamado análisis. Se escogió este modelo porque se considera que aquí subyacen los elementos que logran promover rupturas en la continuidad de las prácticas académicas como las denomina Carrizales (1985).

Esta propuesta establece que "formarse" significa adquirir y aprender continuamente y sus implicaciones son siempre complejas. Postula que para hacer de un proceso de formación como práctica social, exige un trabajo de si mismo que consiste

en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad construida.

Este es el tipo de análisis que implica que los actores del proceso de enseñanza tengan una comprensión de sus fallas, limitaciones y deseos, lo cual los puede conducir a construir un proyecto de intervención adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, sigue argumentando (Ferry, 1991;77).

Para esto, la reflexión hermenéutica puede ser un recurso que puede ayudar a los docentes a encontrar el sentido oculto que existe en sus prácticas y encontrar nuevas significaciones que adquieran movimiento y se conviertan en una praxis, una acción y reflexión del hombre para transformarlo (Elizondo; 1991; 6).

El docente tiene un lugar de reconocimiento, el cual advierte la necesidad de hacer suyo aquello de lo que se siente separado. Esta actividad en esencia implica que el docente encuentre nuevas formas de ser.

En este contexto, las instituciones han construido en su interior, un imaginario sin reconocer que en este se encuentra su propio producto, es decir, el hombre ha construido en su interior una serie de prácticas formativas que él ve como prácticas naturales o válidas, cuando en realidad en estas creencias se encuentran los procesos de alineación que no le

permiten avanzar hacia prácticas más conscientes (Elizondo, 1991).

En este marco de ideas, se puede advertir que la práctica docente se ha construido sobre un conjunto de saberes culturales que se han dado a partir de las historias de cada uno de ellos.

El análisis de los programas escolares por el colectivo de docentes debe ser entendido como un trabajo de reflexión hermenéutica, éstos lo han construido en términos históricos y son reflejo de un tiempo. Se busca que los docentes traten de descifrar lo dicho, es decir poner en sospecha lo mencionado, no en una vía de destrucción, sino de apertura, hacia la ruptura de modelos acabados, hacia la tendencia de quitar el disfraz de aquellos que no le permiten avanzar.

Pensar la formación de los docentes desde esta perspectiva, significa que el formador o evaluador ayude a los docentes para que estos hagan un análisis profundo de su práctica docente y del entorno donde se encuentra circunscrito. La formación desde esta perspectiva hará un análisis de la imagen o imaginarios o interiorizados por los docentes (Castañeda, A., 1991).

Para esto se hace necesario que a través de este modelo de formación se le permita realizar investigaciones que le den la

construcción teórica para interpretarlos y en consecuencia explicarlos.

El adquirir un conocimiento de estos imaginarios significa comprender lo que hace, lo que existe detrás de lo que realiza, lo que de representaciones sociales e ideológicas es portador, que implicaciones formativas tienen esos ideales o esos valores implícitos y explícitos en los contenidos que maneje en los programas escolares.

Un punto de partida ante este modelo de formación se encuentra en el análisis curricular de los programas elaborados por los docentes, por que aquí "implícita o explícitamente se plasman y se formalizan concepciones acerca de la educación, la relación educativa sobre la selección y organización del conocimiento y sobre las relaciones de poder que favorezcan la implantación de un proyecto educativo (Castañeda; 1991; 283).

Este análisis de los programas demanda que sea un quehacer en donde participen los involucrados en esta tarea, pues toda actividad formativa se mueve entre elementos exteriores e interiores.

El análisis de los programas por ellos elaborados como una estrategia apoyada en el enfoque situacional que establece Ferry, (1990) permite crear un ambiente de formación docente

compartido, en donde los involucrados se responsabilicen del sentido que tienen sus prácticas.

En síntesis, los análisis de los programas son un pretexto, el texto y el contexto del estudio de la práctica docente (Castañeda, 1991;284) y el espacio que marca Ferry es tener un lugar de formación situacional en donde los maestros tengan un autoreconocimiento de su rol como docente y de la demanda de la institución.

Se plantea la necesidad de instituir dos espacios de formación, uno a través de los programas que se trabajan por área académica o línea de formación y otro por semestre.

El trabajar en reuniones colegiadas por línea de formación o área académica permite articular la docencia con el currículum global. Significa pues salir de una racionalidad fragmentada del espacio curricular, en donde trabaja y le da, la posibilidad de participar creativamente en la solución de los problemas cotidianos del aula.

En los espacios de participación docente, el conocimiento reflexivo se ha agotado. Es necesario contar con un promotor de la formación docente permanente que le permita acudir a nuevas fuentes de información o bien a invitar a líderes académicos comprometidos con la problemática de la educación superior,

para ayudar a romper los posibles estancamientos de reflexión didáctica y pedagógica. A través del análisis de casos, relatos de situaciones vividas, juegos vivenciales, actividades de expresión creativas, videos o películas, canciones, entre otros, que sirvan de pretexto y que permitan abordar la reflexión sobre el trabajo docente desde distintos ángulos y niveles de profundidad académica.

### 3.2 El análisis de los saberes del docente a través de los mapas conceptuales.

Para efectuar el análisis de los programas se recomienda resignificar los principios que se plantean para la formulación de mapas conceptuales (Novak, Joseph y Bob, Gowin, 1988). Se propone esta metodología porque esta permite a los docentes construir estrategias para analizar la lógica interna que subyace en una propuesta de programa y, de esta forma, advertir si con esta estrategia de organizar los contenidos están de acuerdo. Asimismo, valorar si los contenidos seleccionados para el programa son suficientes y/o necesarios para los objetivos propuestos.

Los mapas conceptuales deben ser una práctica individual en un principio, pero después debe ser un quehacer colectivo que permita a los docentes articular un proyecto educativo



conjunto, que los comprometa con la problemática educativa de su institución.

Los mapas conceptuales como proyecto colectivo deben de convertirse en una formulación de hipótesis que guíen la solución a los problemas educativos detectados con miras a reconstruir una nueva cultura escolar que de solidez a las prácticas académicas instituidas. Se considera fundamental que se construya un proyecto educativo de manera ordenada y no una cuestión de las circunstancias académicas que se viven.

La importancia que tienen los mapas conceptuales es lograr que los maestros descubran por si mismos cuales son los alcances y limitaciones de lo expresado en sus programas.

Los mapas conceptuales ayudan a que el docente reordene los contenidos de tal manera que logre ir más allá de las de los organizados, encontrando repetición de contenidos, conceptos sueltos y lógicas de conocimientos incorrectos, etc.

Sin embargo, los mapas conceptuales son ineficaces para descubrir el sentido de los programas si no se ha estudiado una teoría del aprendizaje constructivista, que permita sustentar los descubrimientos o hallazgos que haga de su programa.

La base de un buen mapa conceptual radica en las conexiones y relaciones entre los contenidos, ya que lo llevará a identificar el estado que guarda su programa con miras a poderlo reestructurar.

No es la finalidad de los mapas conceptuales lograr que el maestro encuentre las conexiones que existen fuera del programa sino, contrariamente, buscar lo que existe dentro del docente ya que aquí se puede encontrar el sentido o la razón de ser de su programa o curso.

Para la elaboración del programa no se requiere repetir textualmente los conceptos que vienen en el programa, sino más bien las ideas que se representan en conceptos y sus conexiones con los otros a lo que se busca es que el docente aprecie la lógica interna con que se acerca al conocimiento y en consecuencia la lógica con la que vincula a sus alumnos con la realidad.

La idea de los mapas conceptuales es que los maestros adquieran práctica en el diseño de estrategias generales para la elaboración de sus programas, los cuales le deben permitir claras las finalidades de su curso y los momentos que lo favorezcan.

En este contexto, es necesario recuperar los principios del análisis curricular, el cual concibe como tarea específica abordar aspectos significativos del curriculum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisado a través del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar (De Alba, A., 1991;134).

Metodológicamente es recomendable reunir el mayor número de programas y ordenarlos por área de conocimientos o línea de formación o semestres y efectuar el análisis curricular.

Un requisito necesario para llevar a cabo esta tarea es tener los programas que los docentes emplean en la realización de su trabajo docente. Cuando no se disponga de programas diseñados por los mismos académicos, se les debe pedir que se efectúe un proceso de dosificación o selección de contenidos. Lo importante es lograr que los docentes se involucren en la tarea y adviertan como se relacionan sus saberes con un proyecto más amplio y que la suma de todos da como resultado una lógica que muchas veces no se conoce o no se esta de acuerdo con ello. Por lo tanto, se convierten en principios fundamentales para realizar una práctica de reflexión académica.

Una vez cubierta esta etapa es recomendable una lectura detallada de cada uno de los programas en donde se destaquen los siguientes puntos:

1. Presentación.
2. Objetivos de los cursos.
3. Metodología de enseñanza propuesta.
4. Criterios de evaluación.
5. Organización de las unidades didácticas.
6. Bibliografía del curso.

Terminada la lectura de los programas se hace necesario la elaboración de uno o varios cuadros de doble entrada, en donde se busque cual es la lógica interna del área de conocimiento o línea de formación. En este cuadro es importante destacar los siguientes aspectos:

- Predisposición para el manejo de contenidos.
- Lógica interna de los contenidos.
- Secuencia didáctica.
- Tendencia teórica.
- Promoción de aprendizajes de transferencia.
- Continuidad en los contenidos de otros cursos.
- Repetición de contenidos.

- Noción de aprendizaje empleado, etc.

Unido a esta actividad se debe de realizar un enlistado concentrado de contenidos de todos los programas, en donde se vaya observando cual es el tipo de contenido que se favorece. (Ver enlistado de contenidos mínimos del anexo No. 2)

Para la elaboración de los mapas conceptuales se requiere la identificación de los siguientes elementos:

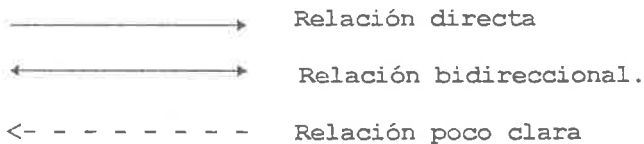
- Conceptos centrales.
- Conceptos conectados.
- Líneas conectivas.

Los conceptos centrales son el resultado de la lectura de los materiales. Estos conceptos se obtienen como una síntesis o ideas claves que permiten organizar los contenidos. Es necesario aclarar que los contenidos como tales no tienen se relacionan con el título del curso, o tema, o título de la unidad, lo más importante es evidenciar un concepto de la idea expresada (Ver Anexo No. 3).

**Conceptos conectados.**- Estos se derivan del concepto central, se busca cual es la lógica natural que tienen y no la que a uno

le gustaría que tuvieran. Se debe recordar que lo que se busca es expresar la relación o no entre los conceptos.

Líneas conectivas.- Las líneas que se recomiendan para diagramar esta relación son las siguientes:



La utilización de estos conectivos de diagramación deben de ser utilizados con la finalidad de establecer un mapa conceptual sintético de tal manera que exista una idea general de los conceptos centrales y otros que son subordinados.

Una vez elaborado el mapa conceptual se recomienda leer todo el material, con la intención de realizar un conjunto de conclusiones u observaciones que son producto de la actividad.

Unido a lo anterior se hacen observaciones que generalmente giran en torno a la repetición o ausencia de contenidos entre otros puntos.

Las consideraciones son producto de la actividad ya que aquí se encuentra material muy valioso para la elaboración de las

conclusiones generales de la actividad, las cuales son los elementos para trabajar con los docentes.

La modalidad que se sugiere para el análisis de los programas de los mapas conceptuales es que los docentes participen en el análisis de su propio programa y adviertan cual es la lógica interna que existe en los mismos.

### **3.3 Los resultados de la evaluación curricular como un recurso para construir proyectos educativos alternos.**

La base para promover la reflexión es que éste resignifique su tarea académica, en el hecho de que el docente se refleje en lo que hace, de aquí que las metodologías propuestas por los mapas conceptuales se convierten en un excelente recurso para cumplir con esta tarea.

La función de los responsables del área académica o línea de formación adquieren un papel importante, se convierten en investigadores y facilitadores que buscan que el o los profesores tengan información significativa que les permita revalorar el sentido académico con que trabajan.

Los mapas conceptuales al igual que los cuadros de doble entrada, son solo medios o pretextos académicos que apoyan esta

estrategia. Asimismo se debe tener presente que también no son los únicos recursos para reafirmar o complementar esta actividad, también se recomienda utilizar:

- Películas o videos.
- Relatos o cuentos.
- Registros de clase.
- Grabaciones.
- Fotografías o caricaturas.
- Definiciones de los docentes, entre otros.
- Simuladores o técnicas vivenciales, entre otros.

En general la imaginación de este promotor orgánico de la práctica educativa debe de aprovecharse para realizar la tarea de reflexión y resignificación de la práctica docente.

Cada uno de estos recursos son elementos afectivos, importantes para reemplazarlos como pretextos para iniciar un proceso de reflexión sobre los problemas cotidianos que viven las instituciones educativas.

Sin embargo el análisis de la practica educativa no debe de quedarse en este nivel, sino también tiene que bajarse a otros niveles. Por ejemplo el docente es recomendable que inicie estudios sobre el sentido y alcances y limitaciones de su



práctica docente. Para esto los aportes del interaccionismo simbólico que a través del análisis comunicativo, se convierte en recurso importante para que el docente autoreflexione y resignifique los sentidos de su quehacer cotidiano.

En este mismo tenor, es recomendable que el docente también, comience a modificar sus formas de trabajo y trate de involucrar a sus alumnos en su propia formación y desde ese lugar participe en la construcción de proyectos educativos trascendentes como se menciona al inicio de esta segunda parte.

#### 4. VIGILANCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA SUSTENTO DE LOS FINES DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR.

La vigilancia teórico-metodológica se considera la parte central de la propuesta en el sentido de que a través de esta, se puede garantizar la efectividad de lo planteado. Es recomendable cuidar los siguientes elementos:

- 1) Los sustentos teóricos en que se apoyó la práctica metodológica como una filosofía que guía el sentido de la práctica.
- 2) Cuidar la relación teoría-práctica en donde se busque no caer en ambos extremos, en prejuicios de la misma propuesta.
- 3) La actitud académica del promotor de la actividad, en sentido que tenga claro las intenciones formativas de la propuesta.

Vigilar la conformación teórico-metodológica de la propuesta significa cuidar el sentido epistemológico del trabajo de los actores encargados de promover esta estrategia de trabajo.

¡Hay tan gran distancia entre el libro impreso y el libro leído y el libro comprendido, asimilado, retenido! Hasta en un espíritu claro, hay zonas oscuras, cavernas en las que aún residen las sombras. Hasta en el hombre nuevo, quedan vestigios del hombre viejo". (Bachelard, G., 1982;10).

Esta vigilancia se hace necesaria sin se quiere arribar a la construcción de un proyecto educativo trascendente.

Buscar una congruencia con la autenticidad de una determinada línea teórica se convierte en una tarea necesaria. ya que esto garantizaría los beneficios académicos prometidos. El no tener esta congruencia significa cometer fraudes a nombre de una teoría que no le corresponde.

Grundy destaca que la influencia mayor que afecta estas prácticas se encuentra en la inserción de la racionalidad teórica de los docentes.

Anyon (1979) y Giroux (1981) han explorado de diferentes formas cómo influye la conciencia tecnológica, como aparece en la cultura del positivismo, en la forma de concebir y enseñar historia en las escuelas norteamericanas... (Grundy, S. 1991; 65).

Las buenas intenciones teóricas no son suficientes si no existe convencimiento de la tarea, la cual se adquiere como producto

de una interacción académica. Cabe destacar que lo que aquí se propone no debe considerarse como una propuesta mecánica, sino como un quehacer que se construye o deforma, producto de los intereses de sus protagonistas.

Muchos de los planteamientos aquí mostrados, se han puesto en práctica en México, sin embargo, estas experiencias demostraron que no es suficiente con "*poner en práctica*" una metodología participativa si esta no toma en cuenta los aspectos que a continuación se desarrollan.

#### **4.1 Fundamentos teóricos del análisis curricular.**

Elemento fundamental para efectuar el análisis curricular es tener como punto de partida la formación del docente, el cual advierta la necesidad de participar en la construcción de un proyecto educativo trascendente. Situación que hace necesario que los profesores se identifiquen con el sentido- y la filosofía del trabajo que quieren realizar, el no efectuarlo conduciría a un proceso de mecanización, en donde estos tendrán respuestas burocratizadas, es decir, se asiste a clase por el sueldo en el caso de los docentes, porque se les envía, en el caso de los alumnos. Cuando en realidad lo que se busca es que los docentes se apropien de la propuesta y sustentos teóricos y

así se inicie una práctica de apropiación o identificación y construcción de un proyecto educativo.

La importancia de que el docente conozca a fondo los sustentos teóricos del paradigma desde donde se está trabajando, significa que no solo este convencidos de que esta forma de trabajar es válida, sino que también es un saber cierto para ellos.

"El emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable..." (Grundy, F., 1991; 38).

Este convencimiento de los docentes es necesario, porque de aquí depende su accionar y, en consecuencia, la construcción de una teoría práctica que recupere los valores e ideales de los docentes.

El propiciar que los profesores ubiquen su accionar en un paradigma determinado les permite también efectuar un alejamiento teórico de su cotidianidad y, al mismo tiempo, le posibilita comprender y afianzar más su práctica académica, en consecuencia, le facilita una mayor aprehensión de su formación e identificación del paradigma con que trabaja.

En esencia la formación teórica debe posibilitar a los docentes la necesidad de conocer desde que racionalidad se encuentran efectuando sus quehaceres académicas, con miras a que lo desaprenda y al mismo tiempo se afiance en otro que le permita tener más elementos teórico-metodológicos para efectuar su práctica educativa.

La propuesta de formación docente a través de la evaluación curricular se ubica en el debate entre racionalidad tradicional o normativa, así como la racionalidad de las teorías críticas.

En este sentido, la propuesta esta en contra del concepto tradicional de racionalidad tradicional, en donde el mundo se concibe como realidad estructurada y ordenada, independiente del sujeto que la conoce. El hombre es visto como un ser que le corresponde describir y explicar la realidad de manera contemplativa. De esta manera el ser humano se inserta a la realidad como un todo estructurado y ordenado del cosmos, se percibe como espectador que contempla la realidad y se adapta al movimiento natural de esta.

El hombre concibe al conocimiento como ideas que orientan su comportamiento y lo consideran como resultado de su esfuerzo individual, alejado de la producción del conocimiento como práctica social.

Las teorías críticas representan una racionalidad alternativa a estas tradiciones, las cuales están abocadas a propiciar el "interés emancipatorio" que propone Habermas (1972), son teorías acerca de la persona y la sociedad, explican como actúan las restricciones y la deformación para inhibir la libertad de los individuos, (Grundy, F. 1991; 38). Este interés emancipador no es más que un compromiso con la potenciación para ejercer una institución más comprometida con la realidad académica.

Se tiene interés por liberar al docente de las prácticas tradicionalistas, de las restricciones ejercidas por el saber técnico y por las limitaciones que implica solo comprender sin transformar las estructuras que se producen con el aprendizaje en los alumnos.

"Debe tratarse de un interés por liberar a las personas de las restricciones ejercidas por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador". (Grundy, S. 1991; 37).

La idea de emancipación es posible entenderla cuando se da un acto de autoreflexión, o sea, cuando el hombre como ser social decide cuestionarse a sí mismo. La emancipación enfatiza en la práctica social "ya que la libertad no puede entenderse al margen de los demás" (Grundy, F. 1991;35).

La emancipación debe convertirse en un acto también que conduzca hacia un estado de autonomía responsable, basados en tomas de decisiones informadas sobre como actúan las deformaciones para inhibir la libertad.

El percibir la propuesta de formación de docentes desde este lugar, nos lleva a que los profesores vean al curriculum desde otra perspectiva.

El percibir al curriculum desde esta racionalidad permitirá que el docente y el responsable de la actividad no saque la problemática del curriculum en las grandes teorías, sino en las acciones de los docentes inmersos en su quehacer educativo. En otras palabras, pensar el curriculum desde esta lógica significa pensar en como actúan e interactúan los docentes en determinadas situaciones.

La presente propuesta recupera los principios de la teoría crítica, los cuales reconocen el recurso metodológico de la autoreflexión, el conocimiento que busca promover la conciencia de los sujetos que se acercan a la misma. Los conocimientos buscan desarrollar la capacidad de razonar con un "sentido de libertad" vinculado a intereses de carácter emancipatorio.



"La teoría crítica debe desarrollar la reflexión sobre las relaciones recíprocas de su origen y de la previsión de las de su aplicación, de ese modo, se ven así mismas como un momento catalítico necesario dentro del complejo social de vida que analice". (Habermas, J. Citado por Olive, León. 1975; 160).

La autoreflexión, sustento de las teorías críticas, pone en juego diferentes formas de aprehensión de la realidad y de la relación entre la conciencia y las condiciones de acción y transformación de dichas condiciones.

Esta teoría crítica, también hace énfasis en la forma de acceder a la realidad, la cual la lleva a cabo a través de accionar con los hechos y no solo a una práctica de observación.

"Es mediante la interpretación de los textos que se extrae el sentido de un hecho histórico transmitido, son las reglas de la hermenéutica las que determinan el sentido de los enunciados..." (Castañeda, A.; 1979).

En este trabajo parte de la idea de percibir a la evaluación curricular no como concepto o una teoría enciclopédica, sino como una construcción cultural. Se trata de una teoría acabada que sea ajena a los actores de una práctica educativa, sino contrariamente, se debe de percibir como una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas. (Grundy, 1991:19).

En el caso de la evaluación del curriculum este no parte de cero, sino de la historia que han construido sus actores, ya que estos están comprometidos con el curriculum, solo que ahora el problema radica en como hacer que sintonicen en una misma dirección y como lograr que las prácticas culturales instituidas se conviertan en una tarea trascendente en una construcción sociológica y no solo privilegie la construcción lógica del curriculum, sino también destaque la importancia de emprender el curriculum como una práctica histórica y como reflejo del medio social donde se desenvuelven.

El concebir la evaluación del curriculum significa que los docentes perciban al curriculum como el lugar donde se pueden tener estrategias de intervención y un espacio que tiene que ver con los docentes y alumnos con quien conviven y con un ideal común.

En síntesis, la idea de curriculum tendrá que ver con la práctica cultural de los que conviven en una institución escolar y percibir el curriculum con la experiencia de sus ocupantes y no con las partes administrativas que lo componen.

#### 4.2 La vinculación teoría - práctica como un recurso necesario para vigilar el sentido de la práctica educativa.

Históricamente la práctica educativa se ha caracterizado por su separación entre la teoría y la práctica (Carr y Kemis, 1988), esta desvinculación ha traído como consecuencia un empobrecimiento del quehacer educativo.

La práctica educativa debe de verse como un saber práctico que esta íntimamente vinculada con el saber teórico. Es decir se hace necesario aclarar que privilegios, alguno de los dos saberes el teórico y el practico significa caer en extremos, lo que conduce a tener limitaciones en cualquier proyecto de evaluación curricular o formación docente.

Por lo antes expuesto, se hace necesario resaltar que la propuesta de evaluación curricular cualitativa tendrá que ser vigilada a la luz de los planteamientos que realizan Carr y Kemis.

No basta con un diseño bien fundamentado, si éste no se construye en el accionar con la realidad. De manera contraria, no es suficiente tener una "buena receta" de como forman o evaluar la práctica educativa si esta no se enriquece a la luz de la teoría.

La actividad práctica en estos escenarios, según Carr y Kemis, debe verse como un accionar rico en significantes para los docentes, que les permite crecer en calidad en la medida que reflexionan sobre los avances y limitaciones que tiene su quehacer. Por lo tanto, la práctica educativa es una práctica social compleja que tiene diversas implicaciones históricas, políticas e ideológicas, la cual no solo puede entenderse de una manera interpretativa, sino de una forma crítica.

La práctica educativa en las escuelas debe ser entendida como un quehacer socialmente construido, como un producto de un grupo social.

Asimismo, la práctica educativa debe explicarse como un quehacer histórico que comprende y ubica el accionar de un grupo de personas en una determinada corriente de acción, lo cual facilita percibir o entender el marco de construcción de los protagonistas de un quehacer educativo.

La práctica educativa es una actividad que construye en la medida en que se va interactuando y en la medida en que se avanza y se construye, se reflexiona y, por lo tanto, se hace teoría. (Carr. 1990; 23).

La teoría, por su parte, es una actividad que va a la par de la práctica educativa, el marginar este saber implica que se caiga

en un practisismo que puede conducir a la pérdida del sentido del quehacer docente.

Sin embargo, la teoría no debe de sobrevalorar su poder de explicación de la práctica educativa, cuando en realidad hoy en día existe un desgaste de la teoría como medio de explicación de la realidad.

"La reflexión actual sobre el problema de los paradigmas de la investigación socio - educativa permite apreciar algunos aspectos generales. En primer lugar, es posible sostener que los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa". (Tedesco, J. 1989)

A la teoría se le ha dado un lugar que muchas veces no merece, en virtud de que se ha sobrevalorado su poder y se ha considerado que tiene el poder de explicarlo todo, sin embargo se aleja de la práctica cotidiana y por lo tanto de la realidad.

"Para comprender la actividad de los seres humanos era necesario mirar la acción desde afuera como si estuviera controlado por un mecanismo tan silencioso, tan oculto y tan poderoso como el mecanismo que tan armónicamente ordena y tan rigurosamente determina el movimiento de los planetas y los astros". (Tedesco J.1989.)

Este privilegio de la teoría sobre la práctica también condujo a que se considerara a la teoría como una guía de la práctica, sin embargo, esta forma conduce a cuestionarse, hasta que punto estos actores que han construido la teoría conocen la práctica.

Inclusive, en este enfoque se ha considerado que la teoría tiene mayor jerarquía sobre la práctica, sin embargo, se debe tener presente que el saber teórico es muchas veces construido desde las bibliotecas, el cubículo de un investigador o el escritorio, alejados con frecuencia de la problemática real que vive la práctica educativa.

La teoría solo adquiere su valor (Carr y Kemis. 1992; 53), en la medida en que pueda corregirse, mejorarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. La práctica es la que determina el valor de cualquier teoría educacional y no la teoría la que determina el valor de cualquier práctica educacional.

Se concluye que una actividad de evaluación curricular participativa no puede ni debe estar alejada de estas dos vertientes del conocimiento, si se quiere avanzar a procesos reales de transformación de la práctica educativa de las instituciones escolares.

Es necesario destacar que lo más importante en la obtención de información se centra en que los protagonistas de un proyecto educativo emitan juicios, mismos que permitan advertir que los resultados obtenidos de una práctica cualitativa actos que reclaman una responsabilidad compartida. Además de reconceptualizar a la acción teórica como una práctica problemática y socialmente .

#### **4.3 Formación del promotor orgánico en la construcción de prácticas docentes educativas.**

Con esta mecánica de trabajo como se podrá advertir, la función del promotor orgánico adquiere un papel muy importante en el quehacer de la evaluación curricular y por lo tanto, en la formación docente.

Se utilizó el nombre de promotor orgánico por varias razones. En primer lugar porque el termino de promotor hace referencia a la idea de una persona comprometida con un proyecto educativo. En segundo lugar porque es un guía o facilitador del quehacer docente; en tercer lugar, es un termino contrario al de especialista de escritorio que planea la realidad desde su particular lógica, sin recuperar la experiencia de los demás. En cuarto lugar, se hace referencia al termino orgánico como lo plantea Gramsci al referirse a aquellos intelectuales

comprometidos con la creación de una nueva cultura contrahegemónica.

En síntesis, la función del promotor orgánico ya no será el del especialista que "todo lo sabe" y "todo lo decide", como lo señala Ferry (1990;), sino por el contrario, el de trabajar conjuntamente con los docentes la realidad que presentan las prácticas educativas cotidianas.

Se requiere ahora de su habilidad como docente intelectual para captar el sentido y el efecto de las prácticas educativas para llevar al conjunto de sus colegas, así como la habilidad para sugerir lecturas que ayuden a interpretar y transformar la realidad académica observada.

Desde esta perspectiva el promotor orgánico se convierte en un agudo observador de la práctica académica que acontece en las instituciones y en evaluador de las actitudes de sus protagonistas, así como un cuestionador de los procedimientos y mecanismos de como el docente se acerca al conocimiento y como lo realizan sus alumnos.

Esta forma de trabajo en consecuencia reclama que el responsable de esta actividad tenga la habilidad para obtener información significativa que le permita reflexionar al docente sobre su quehacer docente cotidiano.



Es recomendable que la información sea utilizada como detonador para discutir el sentido de la práctica académica a través de los diferentes medios de exploración de carácter etnográfico, como la observación participante, la entrevista de profundidad, el análisis de documentos, los diarios de investigación y de campo, etc. Aunque no debe desestimarse el empleo de métodos y técnicas cuantitativas, como cuestionarios, encuestas, escalas, etc. (Sierra, F., 1993; 311).

De una manera más concreta, se sugiere que el evaluador formador recolecte datos estadísticos significativos, índices de reprobación, deserción o abandono escolar, niveles de titulación, etc., así como la organización de los contenidos y/o actividades que tienen los programas para inferir la situación de la práctica educativa.

El promotor orgánico se convierte en la instancia a la que deben de recurrir los docentes a plantear la problemática del aula y recurren a él para comentarle los alcances y limitaciones de su tareas. Por lo tanto, la función del promotor orgánico enfrenta el reto de que los docentes avancen en la comprensión pedagógica de lo que sucede en el salón de clases.

La diferencia entre el docente y promotor orgánico radica en que mientras que el profesor puede realizar la práctica didáctica en el aula sin reflexionar sobre las implicaciones teóricas de su trabajo, el promotor orgánico está obligado a reflexionar sobre el sentido educativo en que se realiza la práctica docente de sus demás colegas.

Su quehacer, en consecuencia, lo convierte en un observador y coordinador de las actividades de discusión docente en donde se da un ámbito de forcejeo intelectual, en que se lucha por imponer formas de pensamiento, reflexión y análisis y cuestionamiento sobre la práctica educativa (Pasillas y Furlan. 1988; 44), metodológicamente para iniciar al docente en el trabajo de la resignificación de la práctica docente, se recomienda el empleo de los principios de la investigación acción participativa, en virtud de que se consideran que los niveles de exigencia y rigurosidad académica son menores que otros enfoques teóricos de investigación. Se pretende desmitificar a la tarea de la investigación como un quehacer propio de los especialistas que se encuentran en cubículos especiales o laboratorios sofisticados.

Vincular el docente con la tarea de investigación necesariamente implica que este cambie su actividad de la docencia por la de investigación, sino que la vincule a su tarea de enseñante en la medida de sus posibilidades. Es

necesario que el promotor orgánico ayude al grupo de docentes a sistematizar los datos significativos de su práctica y entorno inmediato.

Cabe aclarar que la investigación y la docencia son dos actividades diferentes, sin embargo, entre ambas actividades tienen muchas articulaciones y puntos de vista comunes que ayudan a que mutuamente se enriquezcan.

Desde la década de los 80 instituciones como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del IPN, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE/UNAM), se caracterizaron por reconocer la necesidad de vincular la docencia con la investigación. Se reconoce la importancia de que el docente adquiera conciencia del momento histórico que esta viviendo y que sea capaz de adquirir, a través de un proceso de investigación de su propia práctica, los sustentos teórico-ideológicos de su quehacer educativo y a partir de este cuestionamiento proponer alternativas para lograr una transformación cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje. (Pañillas, M. A. y Furlan, Alfredo. 1988; 75).

Sin embargo las instituciones educativas no han creado los espacios institucionales para la realización de actividades que

tiendan a favorecer y fomentar la vinculación docencia e investigación.

Esta articulación de docencia-investigación puede llevar a que los docentes sean los creadores del conocimiento que le proporcionan a sus alumnos, esta actividad también conduce a que los profesores comiencen a valorar sus experiencias y adviertan que en ellas también tienen saberes que igual son valiosos (Quiroz, 1978; 8).

Esta vinculación, docencia e investigación, como se ha señalado anteriormente, no implica que es una actividad individual sino una tarea colectiva en donde es el equipo el que genera el intercambio de experiencias y formula las soluciones a los problemas en la práctica docente.

Se requiere valorar el espacio de formación docente en donde los otros le señalen los límites y aciertos de su desempeño.

La visión del promotor orgánico se debe de caracterizar por su horizontalidad, ya que conduce al grupo a procesos de crecimiento.

El promotor orgánico no se presenta como aquel que tiene todas las herramientas didácticas o como el conocedor de todas las

alternativas, docto en la materia, etc., o como el que considera a sus interlocutores como inexpertos, receptivos (Magenso. 1990; 156), sino por lo contrario, es un valorador de las respuestas de sus interlocutores, las sistematiza, tiene una actitud de mutuo crecimiento, es donde el hace su aporte para vez nutrirse de las intervenciones de los otros protagonistas. La realización de actividades se convierte en una acción vitalizadora de su propio quehacer.

En conclusión, la función del promotor orgánico hay que repensarla, es decir, se debe de convertir su accionar en un intérprete de las diversas situaciones que acontecen al interior de la práctica de discusión de los docentes y se debe convertir en la persona que ayuda a la búsqueda de significados que posibiliten la comprensión del acontecer cotidiano.

El ayudar al reconocimiento de diversos significados al interior de la práctica docente se convierte en esencia en una práctica de evaluación y formación docente.

Una tarea de este promotor orgánico es lograr aglutinar voluntades en torno a un proyecto institucional común.

Por último, se esta consciente que el trabajo del promotor orgánico es formativo, en este sentido es un reto ya que existen múltiples dificultades para su realización, entre las

que destaca la formación teórica y práctica sobre esta línea de trabajo.

Asimismo su trabajo estará bien realizado en la medida que no logre generar dependencia sino contrariamente una autodependencia en donde el pase de promotor orgánico a un observador y consultor del proceso.

Por último, el promotor orgánico debe estar convencido de que esta forma de trabajo es una estrategia importante para propiciar cambios sustantivos al interior del aula en particular y en la institución en general y por consiguiente, convencer con sus acciones a los demás de la trascendencia de su trabajo académico administrativo.

Finalmente, el promotor deberá incluir en el proyecto del trabajo, no solo sus ideas sino también la del grupo docente.

En la selección de esta figura institucional es recomendable que participen los integrantes de un espacio académico. Mismos que establecen un compromiso al elegir a determinada persona. Esta última a su vez adquiere una responsabilidad de promover estrategia de intervención educativa que ayude a la solificación y prestigio de la institución.

## CONCLUSIONES SOBRE LA PROPUESTA

La formación docente a través de la evaluación curricular como proceso, desde la perspectiva participativa de sus protagonistas, se considera un campo de conocimientos nuevo que, a futuro adquirirá un fuerte impulso ya que actualmente las instituciones educativas demandan cambios radicales en su funcionamiento y la mejor manera será cuando todos los integrantes de un proyecto educativo estén convencidos y dispuestos a promover estos cambios académicos.

El desarrollo teórico-metodológico de este campo de conocimiento posibilitará la obtención de elementos que favorezcan la creación de condiciones recomendables para el desarrollo de prácticas curriculares que promuevan estrategias de intervención en las instituciones escolares a partir de los actores de un proceso educativo.

En este sentido el presente trabajo demuestra:

1. Que si los integrantes o actores de un proyecto educativo no se encuentran comprometidos colectivamente con las necesidades académicas del mismo, éstas necesidades no se superan, pese a que su proyecto educativo este fundamentado teóricamente.

2. Se está consciente de que al llevar estrategias de replanteamiento de las prácticas académicas tradicionales implica poner en tela de juicio los saberes intuitivos, su forma de enseñarlos y la manera de concebirlos por lo que se hace necesario tener formas alternativas de trabajo académico que sustituyan las anteriores. De no tenerlas se corre el riesgo de solo poseer una conciencia de las limitaciones, pero en la práctica significa regresar a las mismas prácticas académicas que son cuestionadas.

3. En el trabajo se demuestra que las instituciones de educación superior se han caracterizado por fomentar el trabajo fraccionado en donde cada docente, desde su espacio curricular, lleva a la práctica todo aquello de lo que él está convencido, alejado de un proyecto conjunto, por lo que se hace necesario tener propuestas teórico-metodológicas que coadyuven a iniciar la creación de una cultura instituyente que promueva la participación y vea en esta una forma "normal" de resolver los problemas cotidianos de los planteles educativos.

Esta nueva cultura instituyente, centrada en la participación se considera que es una arma de dos filos ya que por un lado se percibe como una alternativa a los problemas cotidianos que viven las instituciones y por el



otro se puede caer en el activismo, que contribuye a demostrar la inoperancia de la participación y, por lo tanto, regresar y justificar los sistemas verticales de formación educativa.

4. La pluralidad en la formación que fomentan los docentes también se ve reflejada en las diversas formas de acercarse al conocimiento, lo que ocasiona que el alumno no encuentre el sentido a lo que aprende.

Es decir, cada docente repite lo que considera debe enseñar pero no hace énfasis de la postura teórica desde donde lo está impartiendo, situación que genera que el alumno sólo perciba información sin un sentido para su formación.

Esta pluralidad absurda demanda un análisis urgente de las implicaciones académicas que contiene esta forma de trabajo para que los docentes valoren la importancia de ir construyendo un proyecto propio, surgido de las discusiones y aportes que sus integrantes realicen dentro del mismo, en este sentido la propuesta Teórico- Metodológica pretende ser una contribución que coadyuve a esta tarea.

5. La evaluación curricular participativa también se enfrenta al problema de la formación de sus actores, y a sus condiciones de vida ya que muchos consideran que ésta no corresponde a

T E R C E R A  
P A R T E

DOCUMENTO PARA EL DEBATE  
PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE  
PERMANENTE A TRAVÉS DE LA  
EVALUACIÓN CURRICULAR  
PARTICIPATIVA. EL CASO DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE  
LA ENEP - ARACÓN.

1. PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR PARTICIPATIVA. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP-ARAGÓN.

La idea de esta tercera parte del trabajo es mostrar con un ejemplo los alcances de la propuesta, para esto, se recuperan los puntos fundamentales del anterior apartado. El ejemplo que aquí se detalla es el resultado de la experiencia del sustentante como docente participante en las sesiones de trabajo del área de investigación educativa y de las reuniones que también convocaron los responsables del área de didáctica y organización; asimismo estas consideraciones son producto del análisis teórico y de la cercanía que se tenía como uno de los administrativos de la carrera. Se seleccionó para destacar el ejemplo el área de didáctica y organización por ser el área de conocimientos de la Licenciatura en Pedagogía en cuanto a número de asignaturas.

Se debe resaltar que mucho de lo que aquí se propone ya se había intentado promover dentro de la Licenciatura. Ahora la intención de este apartado es recobrar la experiencia y

teorizar sobre los elementos que a juicio del sustentante no le permitieran funcionar como era de esperarse.

A este apartado se puso como título "documento para el debate" porque se considera que este trabajo no es una propuesta acabada, sino más bien pretende ser un trabajo que sirva de invitación para crear propuestas de intervención educativa que rompa con las rutinas robotizadas que existen en muchas instituciones de educación y que actualmente, dadas las condiciones que vive el país, se demanda una mayor participación de la escuela pública en la resolución de los problemas académicos cotidianos que viven las dependencias educativas.

Para una mejor descripción de la propuesta de evaluación curricular el trabajo se ha dividido en cuatro niveles:

En el primer nivel se destaca la importancia del análisis de las políticas educativas con la idea de demostrar como el estudio de estas coyunturas apoyan para una mejor comprensión de los sujetos de la educación y del ambiente socioacadémico donde se desenvuelven.

En el segundo nivel, se resalta el papel de la historia institucional y las características de la propuesta formal del

plan de estudios, así como la problemática académica producto de su implantación.

En el tercer nivel se describe el área académica en donde se hizo el estudio y a su vez se resalta el análisis curricular realizado con miras a obtener datos significativos que favorecieran la reflexión de los docentes.

En el último nivel, se hace una pequeña valoración de las implicaciones observadas producto de la experiencia promovida por otras administraciones de la Licenciatura en Pedagogía y con la idea de analizar los alcances y limitaciones de esta tarea emprendida.

## PRIMER NIVEL

### 1 CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO Y EDUCATIVO EN MÉXICO (1970-1990).

Este primer nivel esta dividido en tres partes, las cuales están integradas entre si y al mismo tiempo pretenden describir los escenarios en donde se lleva a efecto la propuesta.

Estas tres partes hacen referencia a lo siguiente: en la primera parte a resaltar el contexto de las políticas universitarias que favorecen el surgimiento de la institución a estudiar, en la segunda se describe la problemática de surgimiento de la ENEP-Aragón y se concluye con un apartado en donde se resalta la problemática que vive el curriculum presente de la Licenciatura en Pedagogía.

#### 1.1 Las Políticas Educativas del Estado Contemporáneo y sus repercusiones en la UNAM.

1940 se considera una fecha importante para la universidad, ya que el presidente en turno, Manuel Ávila Camacho se decidió a cambiar el rumbo de la política planteada por Lázaro Cárdenas. Se busca ahora abrir "al país, para darle entrada al desarrollo de los grandes capitales privados a través del fomento de la

industria y plantear otro modelo económico que tenía como lema el lograr la "Unidad Nacional".

Este desarrollo económico se favoreció con la Segunda Guerra Mundial ya que tuvo una sustitución de importaciones por el desarrollo industrial local.

"De esta manera se sentaron las bases para una expansión económica que, ciertamente habría de alcanzar dimensiones extraordinarias -al parecer entre 1940 y 1970, sólo tres países tuvieron los índices de crecimiento económico que tuvo México: Japón, Italia y Alemania- pero ese crecimiento excepcional, conocido como el Milagro Mexicano, se habría de pagar a un costo social elevadísimo, puesto que, como se sabe las grandes masas de trabajadores fueron excluidas del reparto de la riqueza." (Guevara, N. 1983; 107).

En el campo de la educación superior, se pretendía realizar un proyecto modernizador que articulara a la empresa con las prácticas profesionales de los estudiantes. Se inició la compra de 733 hectáreas en el sur de la ciudad para construir lo que sería el gran proyecto educativo de los cincuentas.

"Mediante decreto publicado en el Diario oficial del 25 de septiembre de 1946 Ávila Camacho determinó la expropiación de 733 hectáreas localizadas en el punto solicitado por el rector de la universidad para que se construyera allí la Ciudad Universitaria". (Valadés, D., 1982; 533)

La universidad a partir de esta época comienza a tener grandes subsidios gubernamentales acompañados por campañas a favor de su prestigio académico (Guevara N., 1983;133). Asimismo se abrían las posibilidades de promoción de los universitarios "al pastel" de los excedentes económicos.

El intelectual en esta época significaba el mejor aliado de la iniciativa privada y del sector de servicios. Se inició así la época de "oro" de la universidad en donde el título equivalía a uno título nobiliario (Guevara N., 1983;134).

Con la industrialización del país se trajo como consecuencia que los grandes sectores de la población campesina se trasladaran a la ciudad, lo que se tradujo en demanda de servicios entre los que destaca el requerimiento de oportunidades educativas.

Este proceso de concentración económica repercutía en la universidad, por un lado se creó un grupo social que tenía derecho a educación superior y por la otra, sectores amplios de la población hijos de empleados, trabajadores y comerciantes que no lo tenía.



"La educación superior empezó a recibir el impacto de la expansión del sistema educativo en la década de los cincuenta sin que estuviera preparada para atender una población escolar cada vez más numerosa. Si en 1959 había 70,728 estudiantes en educación superior, para 1970 llegaron a ser 194,090". (Mendoza R., 1981; 7)

El Estado ve con alarma el crecimiento desenfrenado de la población con demanda educativa. Esto sobretodo por el costo financiero que implicaba y por los requerimientos de empleo que a su vez generaría. Un reflejo de esta situación se dio en el movimiento médico 64-68 en el cual se pide acceso a las instituciones de salud (Ibarrola M., 1990; 21).

La población, por su parte ve la posibilidad de entrar al "éxito" económico a través de su ingreso a las instituciones de educación.

"...en 1966 Díaz Ordaz advirtió que la educación superior no podía seguir siendo gratuita y propuso diversas medidas de autofinanciamiento: colegiaturas diferenciales, constitución de patrimonios productivos, aportaciones de particulares."

Aunque estas medidas no se llevaran en forma sistemática, señala María de Ibarrola, en esencia son muestra de la crisis económica que veía el Estado y la imposibilidad de éste por contener la demanda estudiantil.

Unido a esto, se debe señalar que en esta época a varios kilómetros del país se gestaba la llamada Revolución Cubana, que mostró la posibilidad de crear un socialismo, lo cual implicó que se recuperara el discurso marxista entre los estudiantes y maestros, como una filosofía que permitía guiar el sentido social.

Todas estas condiciones unidas a una crisis económica, política y social dieron como resultado que el estado mexicano mostrará su incapacidad para resolver la crisis que vivía el país, y que se reflejaron en la masacre de Tlatelolco de 1968 (Mendoza Rojas, op. cit. 10). Situación que mostró la ruptura del modelo de universidad como movilidad social como en otros años lo había contemplado.

#### 1.1.2 El Proyecto ENEP como una respuesta a la problemática educativa de la UNAM.

La situación crítica que vivía el país a fines de la década de los sesenta y que se manifestó en el movimiento estudiantil del 68, así como el abstencionismo electoral, unido a las invasiones de tierra, entre otros problemas, obligaron a que el Estado moderara sus medidas de control y represión y los cambiara por una estrategia de consenso (Barrón T., 1981; 21). Esto dio origen a que se modificara el modelo de Desarrollo Estabilizador por el Desarrollo Compartido. El carácter de

apertura del Estado se vería afectado también en el campo de la educación creando más escuelas a todos los niveles y abriendo los sistemas de bachillerato y universidad a un número mayor de la población que antes había sido motivo del descontento. Sin embargo la reorientación del modelo educativo se hizo a las necesidades del sector público y privado (Ríos, M. E., 1981: 32).

Esta situación dio origen al proceso de la masificación de la enseñanza a través de la transformación de un sistema de élite a uno de masas en un período extremadamente corto. Se modifica el modelo en donde la mayor parte de los profesores asisten a la universidad por el status, pero éstos tienen su principal fuente de ingreso en otras instancias laborales ajenas a la universidad, en cambio ahora comienza a surgir la profesión de académico, la cual pasa a ocupar progresivamente un lugar importante en el mercado ocupacional. Asimismo, cambia la magnitud de las instalaciones, el volumen de los recursos, la dimensión de las instituciones involucradas, con el quehacer educativo (cursos de extensión académica, publicaciones, materiales de apoyo, etc.).

Por otra parte la Universidad Norteamericana, pero sobre todo las inglesas, mostraron operativamente como las universidades podían organizarse de maneras muy variadas y adaptarse a una diversidad de sectores sociales... (Bruner, J., 1990).

En este contexto, se creó un proyecto académico en la UNAM que destacaba por un lado la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y por el otro, el establecimiento del Sistema de Universidad Abierta (SUA).

Con el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Universidad Abierta se extienden las posibilidades de participación masiva. Se establecen como organismos que tendrían una forma de enseñanza diferente en donde el estudiante se consideraba un sujeto activo de su proceso formativo, (aspectos que correspondían a las demandas hechas por los estudiantes en la década de los sesenta (el proyecto de autogobierno de Arquitectura 1968, Reygadas Robles, Gily, 1988; 27).

La propuesta C.C.H. y Sistema Universidad Abierta se distinguieron en un principio porque en sus planteamientos de fundamentación mostraron su interés por favorecer la docencia y la investigación, así como el fomento del trabajo interdisciplinario (ver proyecto de creación SUA y proyecto de creación CCH).

Cabe destacar que el proyecto educativo de González Casanova planteaba la idea de competencia de la antigua universidad con

la nueva. Es decir, se pensaba que con la instauración de nuevas metodologías en instituciones paralelas ésta comenzaría a cambiar radicalmente. Por ejemplo, se consideró que el proyecto SUA funcionara en las mismas instalaciones y compitiera con las viejas formas de trabajo académico de las escuelas y facultades, lo mismo sucedió en la preparatoria y el CCH, aunque éste último funcionaría en instalaciones diferentes (Fuentes M., 1981; 34.)

El Sistema Universidad Abierta, comenzó a operar en aquellas Escuelas y Facultades donde existía gran demanda estudiantil como: Derecho, Contaduría y Administración, Odontología, Veterinaria y Zootecnia, Enfermería y Obstetricia, Psicología, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. La modalidad de trabajo, como se mencionó, se planteaba diferente a la tradicional, ya que impulsaba el modelo tutorial en donde los docentes especialistas daban atención particular a estudiantes a través de asesorías o enseñanza directa. La función del profesor era dual, asesor y al mismo tiempo docente.

Además se programaba con la idea de que los estudiantes no perdieran su identidad de grupo. Se organizaron diversas actividades como conferencias, exhibición de películas, mesas redondas y discusiones de las tareas realizadas (Moreno, 1983; 291). Se pretendía que estos estudiantes hicieran sus prácticas

en los mismos laboratorios y talleres, y las complementarían en las empresas y/o instituciones de servicios.

El material educativo era elaborado por un equipo de trabajo integrado por un coordinador de la licenciatura, un especialista del área académica, pedagogos, expertos en medios audiovisuales, un editor y un diseñador.

En síntesis se planteaba, la creación de un sistema de enseñanza más formativo y dinámico que se contrastaba con la enseñanza verbalista de la universidad tradicional. Sin embargo, el proyecto fue adquiriendo menos fuerza, en la medida que se observaban altas tasas de deserción escolar producto de las prácticas de formación precedentes de los alumnos y la deficiente experiencia de los equipos de trabajo en esta forma de actividad académica (datos estadísticos del sistema SUA).

En el caso CCH se crearon en un principio tres colegios de ciencias y humanidades y dos más posteriormente hasta llegar a cinco. Se preveía la creación de más planteles a nivel medio superior, superior y posgrado como parte de este proyecto.

La creación de estos planteles se llevó a cabo con la idea de que sus instalaciones estuvieran más cerca de las zonas industriales donde se generaba la demanda de empleos y/o cerca

de las zonas marginales donde el estudio de la realidad socio-económica se pudiera analizar de manera próxima.

Esto se podía constatar con el hecho que la universidad se había caracterizado por formar profesionales a nivel superior y se advirtió que lo que el país más necesitaba eran profesionistas a nivel de cuadros medios ya que en esta época existían pocas instituciones educativas que satisfacían las demandas del mercado ocupacional, por lo que se decidió que el CCH debería de tener una vinculación mayor con el sector productivo y de servicio. Se consideraba que podría ser un distractor para no continuar con la demanda de educación superior que tanto le asustaba al Estado por el desembolso que implicaba dar una atención masiva.

"Diversos cuadros políticos y empresariales planteaban prioritariamente la formación de cuadros técnicos a nivel medio, alegando la necesidad de adecuar la educación al empleo; estos sectores fueron siempre inconformes al crecimiento de la universidad. En términos generales se pedía dejar sola a la universidad" (Elizondo, Huerta; 1980; p.18) y se excluyeran los bachilleratos.

Con la lógica antes mencionada, en los colegios se instituyó por primera vez la creación de las opciones técnicas en el bachillerato. Se esperaba que estas carreras cortas sirvieran de aliciente para que los estudiantes se vieran atraídos por la demanda de empleo. Unido a esto se resolvía la necesidad de formar obreros calificados para la mediana y gran industria.

Estas opciones técnicas, se deberían de impartir tanto en CCH como en la industria o instituciones de servicios. La mitad de horas en los planteles y la otra, en los organismos que estuvieran vinculados con la especialidad demandada por los estudiantes (ver folleto de divulgación de opciones técnicas 1973).

Como resultado de la masificación de la enseñanza que se venía dando en la universidad hubo la necesidad de reclutar a muchos docentes para el proyecto CCH de estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas de la UNAM y del Politécnico Nacional lo cual coincidió con el hecho de que estos eran los principales actores del movimiento estudiantil del 68. Esto dio como resultado un incremento en la participación estudiantil en los movimientos populares, los cuales tuvieron desenlaces trágicos como la represión del 10 de junio de 1971, así como el surgimiento del llamado del sindicalismo en la universidad a fines de 1972. Este último acontecimiento político condujo a la renuncia del rector González Casanova y a la terminación del



proyecto CCH como se había planeado. Se observó en el hecho que ya no se siguieron construyendo más planteles a nivel bachillerato, ni se crearon las unidades interdisciplinarias a nivel licenciatura y sólo aparecieron dos maestrías con las intenciones iniciales del proyecto. (Ver folleto de creación CCH 1972)

En su lugar, se crearon Colegios de Bachilleres en diversos rumbos de la ciudad y en varios estados del país. También surgió el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana y los Tecnológicos Regionales, estos últimos en varios estados de la república.

En este contexto, en la UNAM surgió el proyecto denominado Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) el cual fue distribuido, en la parte norte, noreste y oriente, donde se observaba mayor crecimiento del área metropolitana de la Ciudad de México. Es así como surge la ENEP Cuautitlán que inició sus actividades en 1974, Acatlán e Iztacala en 1975 y Zaragoza y Aragón en 1976.

Estas nuevas unidades académicas, recibían la especificidad de su nombre por la ubicación geográfica donde se crearon y se distinguieron por que agrupaban las carreras de mayor demanda estudiantil, y por licenciaturas que tenían una cercanía disciplinaria.

Estos centros plantearon como sustento teórico- metodológico la interdisciplina, la integración teoría-práctica y la vinculación docencia-servicio. Se partió de la idea base de considerar que la tarea académica debe estar sustentada en la organización del trabajo administrativo. Se mencionaba la organización departamental de orden matricial, es decir, se pensó que la práctica administrativa debería estar subordinada a lo académico.

Era conveniente esta estrategia porque se percibía que al favorecer la cooperación académica se sentarían las bases para impartir posteriormente nuevas salidas profesionales. El Departamento era considerado como una agrupación de disciplinas que daría servicio a las distintas carreras. Asimismo se planteó que los mismos Departamentos tendrían que prestar servicios mutuos.

Un sistema de esta naturaleza permitiría la creación de salidas profesionales novedosas; la obtención de un nivel de calidad homogénea para las distintas especialidades; mejor uso de las instalaciones; y una más eficaz participación del personal docente. Otra ventaja del sistema sería su flexibilidad capaz de permitir nuevas formas de cooperación académica con las escuelas y facultades ya existentes además de permitir la introducción de reforma que las autoridades y la comunidad consideren convenientes (Granados Ch.; 1980. p. 14).

La capacidad de estas instituciones era de 15 a 20 mil alumnos por plantel; políticamente en estas instituciones se buscaba mejorar los criterios de eficiencia administrativa, se buscaba que con menos recursos económicos y humanos se atendiera a más alumnos. "La enseñanza era más barata en las escuelas descentralizadas que en las escuelas centrales". (Granados Chapa; 1980;14)

La creación de estos centros, trajo consigo un conjunto de falsas expectativas por parte de los aspirantes a estudios de Licenciatura, entre ellos destacan el considerar que los estudios que se imparten en estos planteles son de un nivel académico inferior a los de Ciudad Universitaria.

Este calificativo a su vez era reforzado por el tipo de contratación que se hacía de sus profesores, muchos carecían de experiencia docente y profesional sobre los cursos que

impartían así como el reclutamiento de egresados y de personal no titulado. En el aspecto académico varios de sus planes de estudio tuvieron que ser adoptados de los que se estaban utilizando en las escuelas o facultades de Ciudad Universitaria. En algunos casos se aprovechó la coyuntura y se crearon nuevos planes de estudio, pero estos se distinguieron por su improvisación y deficiente solidez teórica.

Sin embargo, estas aparentes desventajas, a su vez se convirtieron en ventajas, ya que aquí en algunas Licenciaturas se pudo impulsar el trabajo colegiado tendiente a superar las deficiencias académicas.

Asimismo, se obtenían un nivel de mayor asistencia de profesores a clases y a su vez se observaba, en un principio, una mayor asistencia a cursos de actualización y formación docente.

### 1.1.3 El proyecto ENEP en el contexto de las políticas educativas actuales.

Actualmente las ENEP's han comenzado a convertirse en centros de cultura que buscan articularse a las necesidades de su contexto. Tal es el caso de las ENEP-Iztacala y ENEP-Zaragoza, hoy FES-Zaragoza, que establecieron un programa de extensión universitaria en las colonias cercanas a la institución, a

través de las llamadas clínicas periféricas; en ellas se da atención a la comunidad, tanto en servicios de salud como de atención médica, odontológica y psicológica.

En el caso de la ENEP-Aragón, destaca su servicio de atención a niños con problemas de aprendizaje coordinado por la Carrera de Pedagogía.

Asimismo, estas instituciones cada vez más adquieren un sentido autónomo, tanto en el aspecto administrativo como académico. Sin embargo, desde la óptica de las instituciones asentadas en Ciudad Universitaria, las llamadas Escuelas multidisciplinarias se consideran dependencias subdesarrolladas académicamente, ya que en su planta de docentes no se cuenta a veces con profesores con tanto "prestigio" profesional como los que se ubican en el espacio geográfico del Pedregal.

Sin embargo, este tipo de instituciones actualmente se encuentran en proceso de obtener prestigio a través de la institución de Doctorados que pueden modificar en cierta forma su "imagen devaluada" y les ayude a semejarse a las Facultades de Ciudad Universitaria.

Asimismo, los estudiantes al estar ubicados en planteles marginales, modifican frecuentemente su actitud ante el estudio, desempeñándose con más entusiasmo.

Estas escuelas nunca entendieron el sentido del carácter multidisciplinario que planteaba la organización departamental, por lo que en la década de los noventa se modifica la estructura orgánico-administrativa con la eliminación de los Jefes de Departamento, y ahora funcionan como pequeñas universidades que han recuperado el sentido disciplinario que se trabaja en las Facultades tradicionales de Ciudad Universitaria.

Sin embargo, se hace necesario recuperar los postulados que le dieran origen y convertirse en verdaderos campos de cultura multi-e-interdisciplinaria que le permita advertir la problemática social y del conocimiento desde otro lugar diferente a lo que se trabaja en las dependencias tradicionales de la Universidad. Solo a través de valorar lo que se tiene y aceptar los alcances que se pueden tener y analizar e historizar problemas cotidianos, de cada uno de sus espacios académicos, es como se podrá contribuir a una mejor autonomía de estas instituciones universitarias.

Es decir, en la medida que se conviertan en verdaderos centros de desarrollo cultural regional y ejerzan una mayor autonomía.

## SEGUNDO NIVEL DE EVALUACIÓN

### 1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PRÁCTICAS CULTURALES.

La intención de este segundo nivel es describir la racionalidad con que fue diseñado el Plan de Estudios que tiene la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-Aragón, así como sus implicaciones académico-culturales que se han tenido, producto de su puesta en práctica. Por último, se destaca el objeto a evaluar y su problemática, es decir, se hace un conjunto de reflexiones sobre el funcionamiento que tuvieron las reuniones de área donde se fomentaba la discusión académica a través del trabajo colegiado.

#### 2.1.1 La propuesta formal del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el contexto del proyecto modernizante de la UNAM.

La propuesta del Plan de Estudios de la ENEP-Aragón fue adoptado del existente en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria. Se decidió adoptarlo debido a la poca credibilidad existente por parte de los alumnos, ya que ellos consideraban que los estudios que proporcionaban las recién creadas Unidades Multidisciplinarias, carecían de validez administrativa ya que estaban alejadas del Campus tradicional y

otros les consideraban que tenían menos valor académico. Inclusive, se llegó a enviar a los alumnos a que tomaran clases a las aulas de Ciudad Universitaria ya que algunos docentes "no podían" asistir a impartir sus sesiones académicas a estos lejanos y recién construidos planteles. (Moreno de los Arcos, 1985\*)

La construcción teórico-metodológico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de Ciudad Universitaria, sustento del de la ENEP-Aragón, se ubica en 1955, fecha en que fue creada la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y que sustituye a la Escuela de Altos Estudios (Ducoing W., Patricia. 1988;45).

Con la creación de la Facultad de Filosofía y letras también se dio origen al Colegio de Pedagogía, centro que tenía entre otras funciones impartir la Maestría en Pedagogía. Cabe destacar que la fundamentación teórica de este proyecto sirvió de antecedente a la Licenciatura del mismo nombre en el año de 1959, la cual se impartía en tres años.

El tener como antecedente de la licenciatura, a la Maestría en Pedagogía, tuvo como consecuencia que la nueva propuesta de plan de estudios tuviera una estructura semejante a esta<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Conferencia impartida (1985) por el Dr. Lemus, primer coordinador del Colegio de Pedagogía que dictó con motivo de la celebración de los 30 años de creación de este proyecto, el cual destacaba que la creación de la licenciatura fue circunstancial, en virtud que la naciente facultad de Filosofía y Letras



Hacia 1966, se hacen modificaciones a la licenciatura en pedagogía, entre las que destaca su duración, la cual aumentó a cuatro años. Se crearon además, cuatro áreas de especialización compuestas por una amplia gama de materias optativas.

La racionalidad con la que fue elaborada esta nueva licenciatura se derivó de la misma fundamentación que tenía la Maestría en Pedagogía (Larroyo, F., 1965) ubicaba al pedagogo dentro de un tipo ideal y más concretamente en el tipo social y que se describe a continuación:

- Guiado por el amor a sus semejantes se solidariza, se sacrifica por ellos.
- Se da al educando (primera condición de un buen educador)
- Hace participar al alumno de los valores y bienes culturales
- Es consciente de su responsabilidad ante el alumno, la familia y la sociedad.

Se consideraba esto porque se pensaba que la función del maestro de maestros (pedagogo) tenía un sentido social. Es decir se advertía que la idea del educador era la de un sujeto que daba servicio no sólo a la escuela, sino que este trascendía a otros sectores como la sociedad y la familia.

Esta idea de maestro sobredotado se puede completar con la afirmación de Patricia Ducoing al señalar que para ingresar a la maestría en Ciencias de la Educación se solicitaba que los maestros tuvieran otra maestría. (Ducoing, W., 1987; 24)

Lo anterior conduce a explicar las prácticas profesionales que le asignaban producto de esta idea de formar a un maestro de maestros (pedagogo). En virtud que si él tenía "sobre preparación" (si se vale el término) entonces estaría más capacitado para ser formador de docentes, supervisor, administrador escolar, investigador, orientador educativo y hacer desarrollo de la comunidad. Cabe subrayar que para 1966 fecha en que se instituye el plan de estudios de la licenciatura con cuatro años de duración, se establecieron por primera vez las áreas de especialización que son coincidentes con el campo profesional antes mencionado.

- Área de Didáctica y Organización Escolar
- Área de Psicopedagogía
- Área de Sociopedagogía
- Área de Teoría e Historia de Educación

En este contexto se debe destacar que si bien se establecieron estas áreas de especialización, en la práctica sólo se abrieron las tres primeras, ya que el alumno con su visión económica de obtener empleo, no seleccionaba la última porque se orientaba a la investigación y al enriquecimiento teórico de la disciplina. Las especializaciones en la práctica no funcionaron como tales ya que si alguien por ejemplo se especializaba en sociopedagogía, en la práctica encontraba trabajo como formador de docentes que correspondía al área de didáctica, el egresado en consecuencia guardaba su papel donde se destacaba su especialidad par ocupar el puesto vacante.

Hacia la década de los setenta con el reformismo creado por Luis Echeverría se abrieron nuevas perspectivas de trabajo para el pedagogo. Se generó el "boom" de la profesión en donde se consideraba que si había un pedagogo en cada institución se resolverían los problemas educativos. (De Alba, 1985; 65)

Esta apertura del mercado ocupacional del pedagogo advirtió que la formación que se daba a través de las materias del plan de estudios era insuficiente, por lo que en 1974 se instituye la creación de más laboratorios y talleres que tenían como finalidad completar la formación que se impartía en los cursos y al mismo tiempo, cubrir las necesidades de preparación que demandaba el creciente y diversificado campo profesional para

el pedagogo. Esta situación favoreció el hecho de comercializar más la formación que proporcionaba la licenciatura.

En el caso de la ENEP Aragón se dio apertura al abanico de materias optativas que plantea el plan de estudios de Ciudad Universitaria, ya que se debe resaltar que no se había hecho porque en sus inicios la Licenciatura en Pedagogía se abrió a un solo grupo y por lo tanto no se justificaba que existiera un número amplio de materias optativas. La selección de materias optativas que componían esta primera propuesta del plan de estudios se hizo con la intención de formar un pedagogo general, para lo cual se tomaron una de cada área académica que componen el plan de estudios. A su vez también se tomó como criterio para la selección de materias optativas la circunstancia de que en el plantel existían diversos laboratorios como el de televisión, radio y fotografía, el cual posibilitaba a la institución de materias optativas en donde se recuperan estos contenidos.

Cabe destacar que en 1985, cuando se ponen a disposición de los alumnos las materias optativas, se dio el mismo suceso que en Ciudad Universitaria; es decir, los alumnos no seleccionan las materias que integran el área histórico-filosófica, como historia de las ideas en América Latina, Epistemología, Historiografía, Axiología, Teleología, etc., ya que si

consideraban que contribuían poco a su "mercantilizada" formación. (Ver folleto de difusión 1985)

A simple vista, la lógica que se advierte en el plan de estudios es una idea antropocéntrica de conocimiento del educando desde diferentes perspectivas del conocimiento como lo demuestran los cursos de los dos primeros semestres.

---

MATERIAS DEL PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE

---

- Antropología filosófica I y II
  - Conocimientos de la infancia I y II
  - Psicología de la educación I y II
  - Sociología de la educación I y II
  - Iniciación a la investigación pedagógica I y II
- 

Sin embargo este sentido se pierde en la práctica ya que cada docente elabora su programa desde su particular preferencia teórica.

De manera vertical es el plan de estudios a través de sus materias obligatorias, en el área histórico-filosófico se advierte una formación filosófica e histórica.

---

---

MATERIAS OBLIGATORIAS DEL ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICO

---

---

- Antropología filosófica                      1er y 2° semestres
  - Historia General de Pedagogía            3° y 4° semestres
  - Historia de la Educación en México 5° y 6° semestres
  - Filosofía de la educación                7° y 8° semestres
- 
- 

Sin embargo a simple vista estos programas muestran una ausencia de categorías y de articulación interna entre los cursos que fomenten una sólida formación filosófica e histórica. Inclusive se puede decir que pocos docentes y alumnos del semestre conocen esta lógica interna que marca el plan de estudios.

En el plano de las ausencias de contenidos que señala el plan de estudios se puede advertir cómo lo social es un conocimiento que se encuentra marginado, tal como se percibe en el siguiente cuadro:

CUADRO 1.

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS DEL ÁREA DE PEDAGOGÍA EN CUANTO A NUMERO

ÁREAS DE CONCENTRACIÓN	ASIGNATURAS	
	OBLIGATORIA	OPTATIVA
Didáctica y Organización Escolar	14	37
Psicopedagogía	10	27
Historico Filosófica de la Educación	9	2
Investigación Educativa	4	6
Sociopedagogía	2	0

Esta evidencia muestra cómo lo social se deja en último término, situación que se convierte en hecho crítico si se analiza a la luz de considerar a la educación como una práctica social que para entenderla se hace necesario el conocimiento de este campo de conocimiento.

Recapitulando se puede advertir que el plan de estudios posee una historia que a cuarenta años de institucionalización de la práctica profesional del pedagogo reclaman cambios sustantivos. La dinámica social demanda modificaciones radicales a la preparación del pedagogo, las cuales están en contraposición a la idea de considerar a este profesionista como aquel que se encuentra vinculado la tarea de la escuela. Situación que ha

llevado a que los alumnos muestren una marcada tendencia a suplir sus necesidades de formación a través de los requerimientos del mercado ocupacional.

Sin embargo se hace necesario que los distintos sectores que componen el curriculum de la profesión entiendan este conjunto de "distorsiones" en la preparación académica a través de la creación de espacios de discusión, que permita replantear el sentido que la práctica cotidiana le ha otorgado para construir uno distinto.

## 2 .2. El Proyecto de la licenciatura en pedagogía de la ENEP-Aragón y su accionar institucional.

Se debe destacar que este proyecto de carrera en la ENEP Aragón tuvo características propias que lo hicieran diferente al que se lleva a cabo en la facultad. Entre estas particularidades destacan las siguientes:

En virtud de que en los inicios de la ENEP se contaba con poca población estudiantil, sólo se abrió un solo grupo académico, situación que ocasionó que el plan de estudios no se instituyera como el de Ciudad Universitaria. Por ejemplo, no era posible abrir todo el abanico de materias optativas, porque



no era rentable al proyecto, debido a que el número de alumnos inscritos no alcanzaban a cubrir todos los cursos.

Esto generó que se construyera una propuesta curricular cerrada con características propias (ver plan de estudios de pedagogía de la ENEP Aragón anexo). El proyecto se presentó a la comunidad estudiantil con la visión de formar un pedagogo general. Se procuró que hubiera materias optativas de las cuatro áreas por semestre.

En 1976 el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón adquirió características propias, muy diferente al de Ciudad Universitaria.

El Departamento de Ciencias de la Educación y Seminarios tenía, entre otras funciones, realizar estudios tendientes a modificar el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, llevó a cabo como tarea inicial la actividad de convocar a los maestros por área académica o línea de formación o para revisar los contenidos del plan de estudios y elaborar programas únicos por materia, así como materiales de apoyo a los cursos que recibieron el nombre de antologías.

Se debe aclarar que mientras en el plan de estudios contaba con cuatro áreas de formación, aquí se instituyen cinco, ya que los cursos seleccionados coinciden con estas líneas. Las áreas en

que se organizan los contenidos en la ENEP Aragón fueron: Didáctica y Organización, Psicopedagogía, Sociopedagogía, Histórico-filosófica e Investigación Educativa.

Posteriormente en 1982 con la entrada de Ángel Díaz Barriga al Departamento de Ciencias de la Educación se instituye el proyecto de evaluación exploratorio con los estudiantes, en donde se busca recuperar la opinión de estos sobre la formación que posibilita el curriculum de Pedagogía. Aquí se advierten varias limitaciones del plan de estudios. Con lo que se procede a llevar a cabo modificaciones en los contenidos del mismo. Por ejemplo a las materias de prácticas escolares se les asigna el mismo nombre (materia) y se da la especificidad de contenidos ausentes en el plan de estudios como elaboración de programas, evaluación educativa, análisis de problemáticas en el aula, en los cursos de didáctica y práctica de la especialidad de impartir teoría curricular.

Como resultado de este trabajo surgieron cuatro estudios paralelos que tienen como finalidad construir un marco teórico que favorecieran el diseño de una nueva propuesta curricular. Estas investigaciones son:

1. Las actividades profesionales que son demandadas por el aparato y el sector público productivos como instancias que exigen la acción profesional de pedagogo.

2. La evolución de la Pedagogía en la UNAM.
3. La formación que posibilita el curriculum por asignaturas de la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón, desde una perspectiva de sus egresados.
4. Análisis de los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía en el área metropolitana.

Estos trabajos se comenzaron a realizar con el apoyo de autoridades, maestros, ayudantes de profesor, prestadores de servicio y simpatizantes de los proyectos.

En algunos casos se concretizaron resultados a través de publicaciones de artículos y elaboración de tesis de licenciatura.

En 1985 se organizó un foro abierto para evaluar el plan de estudios de la carrera donde se buscó fomentar la participación de los distintos sectores académicos y en el que se planteó la necesidad de dar a conocer los primeros avances de las investigaciones (Memoria del Foro de análisis del plan de Estudios de la ENEP Aragón. 1995).

Posteriormente en el mismo año, se instituye en la currícula una amplia gama de materias optativas que fueron agrupadas en bloques de conocimiento con la idea de que el plan de estudios tuviera mayor semejanza al de Ciudad Universitaria, debido a

que en estas fechas se contaba con un número considerable de alumnos inscritos en la carrera y que se manifestaba en la existencia de seis grupos en los primeros semestres, con una población promedio de 60 alumnos en cada grupo. Cabe aclarar que éstos a su vez estaban distribuidos en dos turnos, los cuales se concentraron en tres grupos cada uno.

En conclusión, de las diferencias existentes entre el Plan de Estudios de Ciudad Universitaria y la ENEP-Aragón destacan las siguientes:

1. Las materias que se llevaron a la práctica en teoría tenían el mismo nombre pero en la práctica estos cursos llevaban contenidos diferentes, los cuales eran marcados entre paréntesis (Ver anexo No. 2)
2. Se suspende la seriación de los laboratorios de Psicopedagogía, laboratorio de Didáctica y Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógicas, a través de la modificación de las claves.

En Ciudad Universitaria el alumno que toma una de estas materias invalida la posibilidad de cursar cualquiera de las otras dos, ya que estas son incompatibles porque tienen el mismo número de clave.



En la ENEP-Aragón no sucede esto ya que existen claves diferentes que a su vez no cuidan este aspecto.

3. En la ENEP-Aragón el número de materias que se exigen a los alumnos son 58, mientras que en la Facultad de Filosofía y Letras son 52. En ambas instituciones no importa el número de materias optativas que curse, siempre y cuando cubra el total de materias obligatorias por el Plan de Estudios.
4. En la ENEP-Aragón existen algunas materias que tienen un mayor número de horas que las de Ciudad Universitaria, por ejemplo el caso de Teoría y Práctica de la Investigación sociopedagógica, que tiene cuatro horas frente a grupo y en la Facultad solo se cursan dos, esto mismo sucede con Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas y Teoría y Práctica de la Supervisión Escolar.

En el caso de la ENEP-Aragón se tomo este criterio con la intención de ser congruente con el número de créditos de las asignaturas. En Ciudad Universitaria esto no es importante ya que para ellos es suficiente con cubrir el total de materias obligatorias y el conjunto de materias obligatorias que cubren son un total de 52.

## 2 .3 La reuniones de área académica como un recurso de resignificación de la práctica docente.

Hacia 1981 con la creación del Departamento de Ciencias de la Educación y Seminarios, se consideró importante el establecimiento de reuniones de profesores por líneas de formación del plan de estudios, que en la Carrera de Pedagogía se conoce como reuniones de área.

El establecimiento de estas reuniones de área tenía como finalidad abolir lo que (Laforcade, 1976; 48) se llama informalidad académica consistente en el hecho de que cada profesor permanecía un semestre y después planteaba su salida, lo que ocasionaba que no hubiera una tradición académica a través de los programas y los sistemas de enseñanza. Aquí era común observar como el docente al inicio de cada semestre escolar sólo recibía el título de asignatura que iba a cursar y él decidía los temas a incluir, los puntos a subrayar y los enfoques a tratar.

Esta situación era una práctica continua en virtud de la lejanía de la ENEP de los centros de cultura tradicional y el poco tiempo que tenía la profesión generaba que hubiera pocos egresados y que con frecuencia se tenía que contratar a profesionales de las áreas afines a la pedagogía, como

psicólogos, sociólogos, etc., los cuales con frecuencia cambiaban el sentido de los cursos.

Este hecho se advierte claramente en la opinión de las autoridades de la segunda administración:

"En primer término, se carece de pedagogos titulados; en segundo, los titulados no encuentran tentadora la idea de venir a trabajar hasta Aragón y en tercer lugar, algunos de los que aceptan, por lo general carecen de una formación teórico-metodológica que les permita dedicarse al ejercicio de la docencia y la investigación en un área específica de la carrera de pedagogía". (Bautista M., B.R. y Rodríguez, A. 1982, 179-180)..

El personal académico de la institución de aquella época (1981-1990) se podía agrupar en tres bloques:

1. - Profesores con formación profesional en el campo, pero no titulados.
2. - Profesores de extracción normalista.
3. - Profesores extranjeros provenientes de Argentina, Chile y la República Dominicana.
4. - Profesores jóvenes egresados de la Carrera.
5. - Profesores titulados pero con formación en otras áreas vinculadas con la pedagogía.



Cabe destacar que la mezcla de este tipo de docentes le dio a la institución un carácter particular y le ha permitido ir construyendo una historia propia.

Las reuniones de área estaban dirigidas por un profesor de la misma línea de formación, el cual tenía entre otras funciones el convocar a reuniones académicas de su área para lo cual hacía el llamado a los docentes para que se encargaran de analizar los contenidos de los diferentes programas y llegaran a acuerdos mínimos sobre los aspectos que se deberían de trabajar en los mismos. Se solicitaba que se fuera fundamentando el sentido de cada área académica con la intención de hacerla más funcional a las necesidades de la institución.

Como resultado de esta actividad se publicaron los programas de todas las asignaturas y se elaboraron diversas antologías con la misma tónica de un trabajo conjunto.

No obstante que se lograron avances tanto en la unificación de contenidos por programa por parte de los docentes que tenían la misma materia, como en la revisión de los contenidos de las distintas áreas académicas, con la idea de que no se repitieran contenidos y se tuviera una mayor articulación en los mismos, nunca se dieron acciones que buscaran resignificar el sentido

de la práctica docente, como hoy se pregona por los teóricos de la Pedagogía (Stenhouse, 1975).

La razón de esto fue que no hubo una formación teórico-metodológica para realizar estas actividades con este sentido ya que únicamente a los responsables se les daba indicaciones generales de lo que se tenía que realizar de formativo en la actividad.

La mayoría de los docentes de la ENEP-Aragón pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía, generalmente están contratados por horas interinas, con frecuencia se genera una ausencia en el compromiso académico que puedan tener con la institución, por lo que se vuelven indiferentes al trabajo colectivo al considerarse transitorios o pasajeros.

En síntesis, pese a tener programas unificados a partir de los acuerdos de los mismos docentes que impartían una misma asignatura, esta actividad poco a poco se fue diluyendo al no tener un refuerzo teórico-metodológico de la importancia de esta práctica académica.

En 1990 se instituye un organismo académico que se denominó Comité de Carrera, el cual por acuerdo reglamentado debería de estar integrado por las autoridades de la Licenciatura, decanos del proyecto académico, profesores de carrera, responsables de

las áreas de conocimiento que compone el Plan de Estudios y alumnos con alto promedio académico.

Este órgano académico en un principio tenía como función principal asumir los acuerdos del Congreso Universitario de 1990, en lo referente a la actualización y modificación de planes de estudio.

Este órgano también fue un "espejo" de los acuerdos anunciados por la ANUIES en 1990 en Tampico, en donde se argumentaba la pertinencia de promover cambios académicos a través de la creación de órganos colegiados.

Actualmente el Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía esta abocado al diseño de la Licenciatura y a las tareas de su implantación.

La actividad de las reuniones de área o de academia se encuentran en un compás de espera en virtud de que los responsables de éstas áreas están abocados a realizar las actividades del Comité antes señaladas.

El tener una práctica docente fragmentada e individualizada es una de las razones fundamentales que promueven un enciclopedismo desarticulado que sólo tiene como finalidad

cubrir los requisitos formales de un curriculum de por sí superado.

En otras palabras, se puede decir que en la propuesta formal del plan de estudios, a simple vista, se ve una lógica de articulación natural y necesaria para cada línea de formación, pero ya en la práctica cada docente le ha dado una particular interpretación que muchas veces no concuerda con la lógica formal prevista por el Plan de Estudios.

Cabe aclarar que con lo antes expuesto no se quiere afirmar que el Plan de Estudios de la Licenciatura tiene una lógica "adecuada" de integración, sino que se requiere que cuando se de una modificación de Plan de Estudios es necesario que los docentes participen en su modificación.

Hay que resaltar que, como se observa en el cuadro dos, existen materias en 30., 40., 50. y 60. semestre que se podrían vincular entre sí con el propósito de obtener una mayor integración en los contenidos y que no justifica que se encuentren fragmentados. Es necesario resaltar que en un principio, el Plan de Estudios se implantó sin materias optativas en el sentido estricto, ya que mientras en C.U. tenían este carácter, en la ENEP-Aragón no era posible, ya que sólo se contaba en un principio con un solo grupo.

ASIGNATURA		SEMESTRE	
Teoría pedagógica I y II	1 y 2	3 y 4	1 y 2
Didáctica General I y II	3 y 4	3 y 4	3 y 4
Auxiliares de la Comunicación I y II	3 y 4	3 y 4	3 y 4
Prácticas Escolares I-I y II	3 y 4	5 y 6	3 y 4
Organización Educativa I y II	5 y 6	5 y 6	5 y 6
Prácticas Escolares 2-I y II	5 y 6	5 y 6	5 y 6
Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II	7 y 8	7 y 8	7 y 8

MATERIAS OBLIGATORIAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA

CUADRO 2.

### TERCER NIVEL

3.- EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA. UN EJEMPLO PARA PROPICIAR LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR PARTICIPATIVA.

3.1 EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EN EL contexto del currículum de la Licenciatura en Pedagogía.

El plan de estudios de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón como se señaló anteriormente en el apartado II de este trabajo, se adoptó del de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria. Sin embargo no se tomo de manera textual sino que se hicieron adecuaciones según la realidad vivida en la institución.

Las asignaturas que tienen un carácter de obligatorias y que forman el área de Didáctica y Organización son:

Asimismo, en la escuela se trabajan las materias de Taller de Televisión Educativa y Radio, porque la institución cuenta con instalaciones propias para proporcionar este servicio.

En 1982, como producto de la realización de un estudio exploratorio sobre la carrera, en donde se recuperaba la visión de los alumnos, se pudo observar que los cursos que no les brindaba una formación suficiente para el tipo de pedagogo que requería el país eran las materias de prácticas escolares 1-I y II, prácticas escolares 2-I y II y Didáctica y práctica de la especialidad I y II, por lo que se decidió a modificar sus contenidos por otros que se consideraban fundamentales para la formación del pedagogo. En este sentido se hicieron las siguientes adecuaciones:

**CUADRO 3.  
MODIFICACIONES INTERNAS HACIA EL INTERIOR DE ALGUNAS  
ASIGNATURAS.**

Prácticas escolares 1-I	(Elaboración de programas)
Prácticas escolares 1-II	(Evaluación educativa)
Prácticas escolares 2-I	(Análisis de la práctica docente)
Prácticas escolares 2-II	(Análisis de la práctica docente)
Didáctica y práctica de la Esp. I y II	(Teoría curricular)

El área de didáctica y organización por su parte esta integrada por las siguientes materias optativas.

CUADRO 4.  
MATERIAS OPTATIVAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN

ASIGNATURA	SEMESTRE
Laboratorio de Didáctica I y II	5 y 6
Pedagogía Comparada I y II	5 y 6
Pedagogía Contemporánea I y II	5 y 6
T. de Didáctica I y II (Elab. de Mat. Audiovisual)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Educ. de Adultos)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Met. de Lecto-escritura)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Cibernética Pedagógica)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Hist. de la Didáctica)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Análisis de Contenido)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Didáctica Laboral)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (Prob. de la Docencia)	7 y 8
T. de Didáctica I y II (T.V. Educativa)	7 y 8
Teoría y Práctica de la Dirección y Sup. Esc. I y II	7 y 8
Taller de Organización Educativa I y II	7 y 8
Evaluación de Acciones y Programas Educ.	7
Planeación Escolar	8

Se debe destacar que si bien las materias optativas del área de didáctica y organización son las mismas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras la realidad es que en muchas de ellas fueron modificados los contenidos y ahora se imparte lo



Actualmente en 1996 este bloque de especialidades ha desaparecido en virtud de que los alumnos escogen las materias en función del tipo de maestros que les interesa, o según el horario de los docentes.

Hay que resaltar que el plan de estudios está estructurado de tal forma, que cada estudiante establece por sí mismo el tipo de perfil académico-profesional que quiere tener.

### 3 .2 Fundamentos teóricos del área didáctica y organización.

Indudablemente un producto del proyecto de la modernidad en la cual se contextualiza históricamente en el siglo XV y tiene como principal exponente a Juan Amós Comenio.

La didáctica en esta época, se advierte como un conocimiento subversivo en contraposición a las creencias del clero católico. Se tiene que recordar que Comenio era protestante y él representaba la idea de crear un proyecto contrahegemónico que estaría en desacuerdo con la idea de que el conocimiento se impartiera en unos cuantos monasterios.

El planteó varios principios que tienden a consolidar una propuesta, como son la idea de que el conocimiento fuera público y se creara la escuela como organismo encargado de esta

tarea. A su vez, se planteaba la noción de que no solamente el hombre debería de asistir a la escuela sino también la mujer. Comenio también hace énfasis en la importancia que el conocimiento no fuera sólo verbalista sino que se vinculara a objetos reales, es decir, él plantea el surgimiento de un movimiento educativo que recibió el nombre de realismo pedagógico.

Por lo antes mencionado, Comenio deja entrever la idea de la didáctica, no como un objeto de estudio reducido a lo instrumental sino la coloca en una dimensión de totalidad como se advierte claramente en la estructura de la obra de Comenio. Los aspectos metodológicos se destacan en los capítulos XVI al XXV, los cuales remarcan la idea de hombre en los capítulos I al VI, a la idea de institución escolar al XV y la organización escolar XXV al XXXIII.

#### .- La Didáctica y la Noción de Totalidad.

La primera obra especializada que reflexiona sobre la concepción de didáctica es de Comenio, en donde se puede advertir que esta disciplina no sólo se relaciona con el aspecto metodológico (Cap. XVI-XXV), sino que debe de tener presente la idea de hombre (vid. capítulo I-VI), de Institución

## - El bloque de asignaturas optativas.

En 1985, la Coordinación de Pedagogía, con la intención de favorecer una mayor integración de los contenidos en torno a ejes de formación profesional, estableció bloques de asignaturas de las cinco áreas indicadas. En el caso del Área de Didáctica y Organización, se establecieron las siguientes:

1. Formación Docente 5, 6, 7 y 8 sem.
2. Organización y Evaluación Educativa 7 y 8 sem.
3. Comunicación Educativa 7 y 8 sem.

### 1. FORMACIÓN DOCENTE.

Laboratorio de Didáctica I y II

Lab. de Psicopedagogía I y II

(Coordinación de grupos de aprendizaje) 5

y 6 sem. Pedagogía Comparada I y II

Pedagogía Contemporánea I y II

Taller de Didáctica I y II

(Problemática de la docencia)

Taller de Didáctica I y II

(Historia de la Didáctica)

Taller de Didáctica I y II

(Didáctica laboral)

7 y 8 sem. Evaluación de Acciones y Programas Educativos.

Planeación Educativa.

Taller de Investigación Pedagógica

(Área de Didáctica)

2. ORGANIZACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Taller de Organización I y II

Teoría y Práctica de la Dirección y  
Supervisión

Escolar I y II

Taller de Didáctica I y II

7 y 8 sem. Evaluación de Acciones y Programas Educativos.

Planeación Educativa.

Taller de Investigación Pedagógica I y II.

3. COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

Taller de Didáctica I y II

(análisis de contenidos)

Taller de Didáctica I y II

(Elab. de Mat. Audiovisual)

7 y 8 sem. Taller de Comunicación I y II

(Televisión educativa)

Teoría y Práctica de la Dirección y  
Supervisión Escolar I y II.

Taller de Investigación Pedagógica I y II

(Área de Didáctica).

especificidad de contenidos con que trabajan estos cursos (ver cuadro 3). Es conveniente también destacar que el abanico de materias optativas no siempre se abre de igual manera para los turnos matutino y vespertino, porque existe diversidad en los intereses de los estudiantes de la carrera.

Actualmente, el Área de Didáctica se halla en un proceso de transformación de sus programas, tanto en las materias obligatorias como en las optativas, y se comienza a abrir una serie de inquietudes tendientes a conformar el marco teórico del área, que gira en torno a la noción de aprendizaje en que se sustentaría el área y la metodología más adecuada para el nivel superior y, en general, los problemas propios de la disciplina.

#### - La Práctica Social que favorece el Área.

En las últimas fechas se ha discutido sobre la vinculación del Pedagogo con los profesionistas. Se llegó a la conclusión que muchas actividades profesionales, como las de Psicopedagogo o Sociopedagogo, las pueden realizar sin mayor problema otros profesionistas como son los Psicólogos Clínicos y/o Educativos, los Sociólogos y las Trabajadoras Sociales, entre otros. Sin embargo, la actividad profesional que corresponde al Área de

Didáctica es considerada como la más reconocida para el Pedagogo.

El perfil académico-profesional descrito en el cuadro No. 4 fue producto de una selección que hizo el sustentante en la Guía de Carreras Oficial de la UNAM de 1987. Aunque también se debe tener presente que estas actividades se sustentan en los aportes de las demás áreas de concentración académica.

#### CUADRO 5.

#### DESCRIPCIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

- Planeación Educativa
- Evaluación de Sistemas Educativos
- Diseño Curricular
- Formación de Profesores
- Elaboración de Material Didáctico
- Elaboración de Instrumentos de Evaluación
- Administración de Instituciones Educativas
- Capacitación Laboral

En síntesis, el Área de Didáctica y Organización tiene la responsabilidad de aportar todos los conocimientos teóricos instrumentales que favorezcan en el estudiante una actitud crítica, reflexiva y práctica que hagan de esta actividad académica dominante, una profesión al nivel de nuestro tiempo.

(vid. cap. VIII al XV), y la de Organización Escolar (vid. cap. XXVI al XXXIII). (Comenio, Amós Juan, 1971; 198 pp).

Desde esta perspectiva, se considera que la didáctica hay que analizarla a través de un todo integrado.

...en donde se revise las relaciones de los docentes con los alumnos y colegas, el personal directivo, los padres y en general la comunidad toda, significa la necesidad de analizar la institución-escuela en su totalidad, los fines que se propone, el servicio de quien se dispone, cómo se organiza, qué política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación. (Barco, S., 1989;100).

#### .- Didáctica y Aprendizaje.

Si bien es cierto que toda didáctica se tiene que contextualizar y verse como totalidad, también se debe analizar en relación a una noción de aprendizaje que apoye su práctica educativa.

Por ejemplo, el modelo tradicional de enseñanza se apoya en la teoría de las facultades. Para poder sustentar esto habría que remitirse a los planteamientos que indicaba San Agustín, ya que éste consideraba que Dios eran tres personas: Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo. El hombre poseía tres facultades

que podían ayudar al desarrollo del alma: la memoria, la razón y la voluntad. Para el desarrollo de la memoria se hacía necesaria la repetición y la fragmentación de los contenidos que ayudaran a una mayor retención. La razón se desarrollaría a través de la fe pues ésta era la base para entender la Verdad Divina. La voluntad se tenía que perfeccionar por medio de la imitación, la disciplina y el castigo.

La didáctica clásica representada por Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart parte de que el alumno tiene ideas en el inconsciente (Herbart), para lo cual el docente tiene que "ingeniárselas" para que a partir de las nociones que posee el alumno, se asocie con el nuevo conocimiento, con lo que logra una mejor retención. Esta forma de aprender recibe el nombre de Teoría Asocionista. Es necesario destacar que en principio, Herbart establece los pasos para una buena enseñanza; como la preparación, presentación, comparación y generación, que era la secuencia ideal para lograr un mayor aprendizaje.

Un último ejemplo es la escuela conductista, la cual establece que todo aprendizaje proporciona el siguiente esquema:





La "E" representa el estímulo, la "O" el organismo y la "R" la respuesta. La didáctica se organiza a base de brindar a los alumnos una serie de estímulos (perspectivas de la tecnología educativa) y entender el tipo de respuestas que emitan.

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por promover en el estudiante las partes fragmentadas de la realidad debido a que su preocupación está centrada en la fragmentación de aspectos que ayudan a un mayor eficientismo (vgr. la programación por objetivos de los programas o los sistemas de enseñanza programada).

No obstante la noción de aprendizaje que el sustentante considera como representativa es la que señala Díaz Barriga, A. y C. Barrón (1984), para los cuales todo aprendizaje tiene que relacionarse con una noción de teoría del conocimiento. De esta forma se reconoce a la realidad y a la teoría como proceso de construcción que en su momento objetivo corresponden al trabajo científico y en su dimensión subjetiva al aprendizaje que realiza el hombre.

Se considera que la función del maestro es crear las condiciones para que el alumno adquiriera el conocimiento. Esto se haría a través de buscar la mejor forma para que el educando, de una manera consciente, se apropie del objeto de estudio. Se debe tener presente la selección y ordenación de

aquellos contenidos que permitan una formación en donde se favorezca la reflexión teórica y hacer concreta aquella que permita una integración de contenidos (Remedi, E., 1984; 15).

De un modo específico, es necesario destacar la importancia que tiene el estructurar un marco teórico concreto que apoye el análisis e interpretación de los contenidos de las asignaturas obligatorias correspondientes al área de la carrera.

### **3 3 Descripción metodológica del análisis curricular del área de didáctica y organización.**

Con el propósito de hacer el análisis de los programas de asignaturas obligatorias y optativas del Área de Didáctica y Organización, se procedió a retomar la metodología planteada por José Antonio Serrano C. (1985; 312) con adaptaciones del sustentante, que consistió en hacer un análisis de todos los programas vigentes de las asignaturas obligatorias y después de las optativas. Primero se hizo una concentración de todos los contenidos mínimos que tiene cada propuesta (ver anexo 1a). Se continuó con la elaboración de estructuras conceptuales (ver anexo 1b), lo cual dio origen a la elaboración de ejes de análisis que apoyaron la revisión teórica de los programas de estudio. Se escogió la metodología de las estructuras conceptuales en contraposición con la de Morganou y Lexuam, ya

que ésta última se centra en la comparación de los objetivos y su vinculación con la evaluación.

Los ejes de análisis articulan la perspectiva teórica, el enfoque hacia la disciplina que lo respalda, la forma en que se ha organizado y mediante las unidades didácticas, así como la forma en que se propone en el salón de clases.

En síntesis, esta manera de percibir el contenido es lo que dio la pauta para la identificación de las categorías de análisis del estudio:

1. Núcleo articulador del programa
2. Relación hacia lo pedagógico
3. Perspectiva teórica de las unidades didácticas
4. Referencia hacia otras asignaturas
5. Organización de las unidades didácticas
6. Enfoque metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje

PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
(1957)

A) MATERIAS OBLIGATORIAS.

1. Teoría Pedagógica.
2. Historia General de la Pedagogía.
3. Historia de la Educación en México.
4. Conocimiento de la Infancia.
5. Conocimiento de la Adolescencia.
6. Fundamentos Biológicos de la Pedagogía.
7. Fundamentos Sociológicos de la Pedagogía.
8. Filosofía de la Educación.

B) MATERIAS OPTATIVAS (6)

1. Didáctica.
2. Organización Escolar.
3. Psicotécnica Pedagógica.
4. Psicopatología de la Adolescencia.
5. Antropometría Pedegógica.
6. Pedagogía Comparada.
7. Técnica de Investigación Pedagógica.
8. Orientación Vocacional y Profesional.
9. Filosofía de la Educación.

C) MATERIAS SERIADAS.

- Teoría Pedagógica.
- Historia general de la Pedagogía.
- Fundamentos biológicos de la pedagogía.
- Conocimiento de la Infancia.
- Conocimiento de la Adolescencia.
- Psicopatología de la Adolescencia.
- Historia de la Educación en México.
- Pedagogía Comparada.
- Técnica de la Investigación Pedagógica.
- Psicotécnica Pedagógica.
- Orientación Vocacional.

ANEXO 3.A

PLAN DE ESTUDIOS DE  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1959).



## .- Descripción de las categorías de análisis

El análisis de contenido fue realizado con los programas vigentes, sin embargo se está consciente de que no todos los profesores los desarrollan de manera cabal. Se considera que todo programa es la concreción de los ideales, creencias e ideales de los docentes y de la institución. Los programas marcan el sentido que le dan la formación académica del futuro pedagogo (Castañeda A., 1989; 45).

Por último, es importante subrayar que el análisis hecho está reducido a lo que mencionan exclusivamente los programas (ver cuadro de concentración N° 5).

1. Eje Articulador del programa; la idea de esta unidad de análisis fue revisar la existencia de un eje estructural hacia el interior del programa. El conjunto de este análisis espera encontrar un posible núcleo integrador de toda el área de didáctica.
2. La noción de Pedagogía; para la identificación de este eje de análisis se consideró determinante señalar qué idea existía de lo pedagógico en cada rama. El objetivo era buscar las posibles reducciones que pudieran existir de lo pedagógico a cuestiones didácticas.



3. **Perspectiva Teórica;** aquí se busco localizar las corrientes teóricas del desarrollo de la disciplina que se hallaban vigentes en cada propuesta del curso.
  
4. **Referencia hacia otras asignaturas.** En los últimos años, en el ámbito de la Pedagogía, se ha hecho referencia a la importancia de que los contenidos se trabajen en sentido interdisciplinario. En esta categoría se planteó la idea de revisar lo didáctico tomando en cuenta el apoyo probable de otras disciplinas.
  
5. **La Organización de las unidades didácticas.** Con el propósito de encontrar la forma como se estructura el conocimiento a través de los programas, se procuró analizar la secuencia de todas las unidades didácticas. En otras palabras, habría que identificar qué área se privilegiaba más: el contexto, el análisis o la integración.
  
6. **El enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje.** Con el objeto de estudiar cuál era la perspectiva de abordaje de los contenidos, se procedió a leer las secciones del programa que plantean la metodología, para obtener el tipo de procedimientos didácticos que más se utilizan en las clases

y el enfoque general de la asignatura en relación a lo teórico, lo práctico o teórico-práctico.

7. **Análisis de las Fuentes Bibliográficas.** Se consideró importante analizar en los programas las referencias bibliográficas de cada propuesta con el fin de recopilar información significativa sobre el enfoque de cada una de éstas.

5. **Los resultados del análisis de los programas, una fuente para reorientar el sentido de la práctica educativa.**

Con la idea de ser explícito en las conclusiones a que se llegó, producto del análisis de contenido a los programas de las asignaturas obligatorias y optativas del Área de Didáctica y Organización, se recomienda tener presente los cuadros N° 5, 6, 7 y 8, donde se muestra de manera general las categorías con que se hizo el estudio y los datos obtenidos en dicho trabajo.

#### **.- Eje articulador de los Programas**

Con el objeto de localizar cuál era el eje articulador de las asignaturas obligatorias de toda el Área de Didáctica y Organización, se encontró que los programas giran en torno a la

formación docente (ver cuadro N° 5 columna N° 1), descuidando otros campos de igual importancia.

Sin embargo, se debe tener en mente que cada programa no trabaja aisladamente para cumplir su propósito principal, esto ocasiona que si a un estudiante se le pidiera que elaborara un proyecto de formación docente, difícilmente lo haría, debido a que no hay comunicación vertical entre las materias y por otra parte el alumno producto de un Plan de Estudios por asignaturas no está acostumbrado a integrar los conocimientos adquiridos en otros cursos.

Asimismo en el caso de las materias optativas, como es de suponer, no hay un eje articulador, pero existe una fuerte influencia hacia el trabajo práctico y concreto que demanda el quehacer profesional.

En la mayoría de las asignaturas optativas existe una relación de apoyo hacia las obligatorias, lo cual es muestra de una adecuada articulación. Aunque se debe remarcar que los docentes de una y de otra materia nunca se han puesto de acuerdo para cuidar la verticalidad y horizontalidad de sus contenidos.

## .- Relación hacia lo disciplinario

Una de las prácticas frecuentes en el quehacer del pedagogo es olvidarse de la disciplina teórica que lo está apoyando, lo que permite observar cómo los contenidos de una asignatura dejan de lado la perspectiva pedagógica que le debe dar sentido a su formación.

Por otra parte, se advierte de una manera implícita una noción de lo pedagógico, aunque ésta se halle alejada del verdadero significado de lo que debe ser la profesión.

Desde esta perspectiva, en el caso de los programas analizados de las materias obligatorias y optativas (ver cuadros 5, 6, 7 y 8 columna 2), se percibe una ausencia de la reflexión teórica y crítica sobre los contenidos de la materia que se está trabajando, en cambio se advierte una preocupación por el saber práctico.

Por otro lado, de una manera indirecta se advierte que lo pedagógico es un saber, hacer y "saber dar una clase" (Didáctica General I y Prácticas Escolares 2-I), "Cómo elaborar un programa" (Prácticas Escolares I y II), "Cómo planear y organizar una institución o un proyecto educativo" (Organización Educativa I y II); aunque existe en alguna de

estas asignaturas la intención de dar un enfoque crítico, que generalmente aparece al principio o al final de los cursos, esto muestra que es visto de un modo muy somero.

En el caso de las materias optativas, persiste la preocupación de dar un enfoque practicista, así como el olvido de una vinculación teórica hacia lo pedagógico. Pero se hace necesario resaltar que, por la naturaleza misma de las materias existen asignaturas que salen de este molde, como es el caso de Pedagogía Comparada I y II, Pedagogía Contemporánea I, Taller de Didáctica I y II (Historia de la Didáctica I), Taller de Didáctica I y II (Problemática de la Docencia) y Taller de Didáctica I y II (Educación de Adultos).

### .- La Perspectiva Teórica

El análisis de los programas en función de la línea teórica que más predomina hacia el interior de ellos, se encuentra la Tecnología Educativa, ya sea a través de su empleo o de su crítica (ver cuadro 5). Entre las asignaturas que promueven su utilización, se hallan: Auxiliares de la Comunicación I y II, Didáctica General I, Prácticas Escolares II-1, y Organización Educativa I y II; y las que revisan esta línea teórica desde una perspectiva crítica: Didáctica General I, Prácticas

Escolares 1-I y II, Prácticas Escolares 2-II, y Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II. Como resultado de esta revisión, se puede concluir que existe un círculo cerrado, en donde lo que más se privilegia en esta línea de conocimientos es la Tecnología Educativa y se descuidan otras vertientes teóricas de la didáctica. El estudio de estas dos formas de revisar la Tecnología Educativa puede generar en el estudiante un desprecio hacia el "saber hacer", sin proporcionarle elementos para realizar planteamientos alternos, o cuando éste los hace, los realiza con más limitaciones que la vertiente que está criticando; o de manera contraria, se pueden formar alumnos que tengan como ideal académico un "saber hacer tecnológico".

El percibir sólo las dos corrientes teóricas de lo didáctico a través de sus diferentes enfoques de abordarlo (Didáctica tradicional, clásica, escuela nueva, etc.), implica tener más elementos de referencia para hacer propuestas más sólidas.

El sustentante considera fundamental ver la didáctica desde la perspectiva del aprendizaje constructivista, pues implicaría fomentar en el alumno la inquietud de buscar una didáctica alternativa en contraposición a la idea de cuestionar por cuestionar o el enfoque conformista de un saber hacer instrumental.

En lo referente a las asignaturas optativas, se repite el enfoque pragmatista de un "saber hacer" (ver cuadros 6, 7 y 8 columna 3), aunque también se inicia en algunas materias la revisión y contrastación de varias corrientes teóricas del conocimiento: Taller de Didáctica I y II (Historia de la Didáctica), Taller de Didáctica I y II (Educación de Adultos) y Planeación Educativa.

#### .- Referencia hacia otras Asignaturas.

Al analizar los programas de otras materias, se encontró que se privilegia la idea de examinar a lo didáctico como algo que solamente se vincula con el trabajo académico realizado dentro del aula (ver cuadro 5, columna 4). En relación a las asignaturas que sí hacen referencia a otros saberes, el enfoque crítico muchas veces se ve al principio o al final del programa, pero a lo largo de todo el semestre no se torna a vincular con la problemática psicológica social o institucional (ver los contenidos mínimos Anexos N° 3) del trabajo.

En el caso de las asignaturas optativas, el enfoque que destaca es el de la técnica misma, en tanto que se descuida el encuadre sociopolítico que permite al estudiante tener un sentido

crítico del manejo de los contenidos. Para constatarlo, ver los casos de Taller de Didáctica I y II (Didáctica Laboral), Taller de Didáctica I y II (Cibernética Pedagógica), etc.

#### .- Organización de las Unidades

La forma de presentar las unidades didácticas en el programa se da en la mayoría de las veces por medio del siguiente orden: CONTEXTO, ANÁLISIS Y ANÁLISIS (ver cuadro 5, columna 4); situación que conduce a percibir la fragmentación de los conocimientos, ya que el ciclo del conocimiento no llega a tener un cierre de reflexión e integración en las últimas unidades; circunstancias que favorecerían aprendizajes de transferencia y un pensamiento creativo y crítico. (Brunner J.; 1986)

En lo que se refiere a las asignaturas optativas, se repite el mismo modelo de construcción de los programas CONTEXTO, ANÁLISIS, ANÁLISIS. Aquí se considera que este modelo es cuestionable, pues se supone que la idea de producción creativa es más propicia, porque se piensa que el alumno posee un mayor bagaje de conocimientos teóricos que permiten una mayor creatividad en la realización de propuestas novedosas o alternativas. Sin embargo, la propuesta de laboratorio o taller



está centrada en la idea de un saber hacer repetitivo y, por lo tanto, poco creativo (ver contenido del Anexo N° 2 de las asignaturas: Laboratorio de Didáctica I y II, Taller de Didáctica (Elaboración de Material Audiovisual), Taller de Comunicación (T.V. Educativa).

### **.- El Enfoque del Proceso Enseñanza-Aprendizaje**

La metodología que se proponía en los programas permitió identificar la ausencia del profesor en los modos de conducir el conocimiento (ver cuadro 5, columna 6), debido a que la forma más frecuente de trabajo académico en el aula es a través de la exposición de equipos. Cabe indicar que esta manera de conducir el aprendizaje, cuando no se hace seriamente, significa bajar el nivel académico, a causa de los problemas de inexperiencia y la fragmentación del conocimiento, ya que normalmente el estudiante sólo se sabe la parte que debe exponer. En consecuencia, el enfoque del temario de los programas favorece la teoría (ver cuadro 5, columna 6), pero esto sin la intención de llevar al estudiante hacia una formación teórica, sino a la obtención de datos.

## **.- Análisis de las Fuentes Bibliográficas**

Con el propósito de adquirir información relevante que permitiera entender más la problemática interna del Área de Didáctica y Organización, se hizo un análisis bibliográfico para identificar qué tipo de saberes promovían los libros asentados en la bibliografía de los programas. Se pudo advertir que los libros más revisados en el área son los de carácter teórico (ver cuadro 9), pero si se separan los textos de la asignatura Teoría Pedagógica, entonces que el Área privilegiaría libros que favorecen saberes prácticos (ver cuadro 9).

CUADRO 5. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

ASIGNATURAS	UNIDAD DE ANÁL.	EJES ARTICULADORES (1)	RELACIÓN HACIA LO PEDAGÓGICO (2)	PEISPECTIVA TEÓRICA (3)	REL. HACIA OTRAS ASIG. (4)	ORGANIZACIÓN N DE LAS UNIDADES (5)	ENFOQUE DEL PROCESO E - A (6)
TEORÍA PDGICA.	I	Teoría Educ. y Pedagógica	Unidad I - II	Ecléctica	- - - - -	Contexto-Análisis Análisis	Mtro. - Grupo (teórico)
TEORÍA PDGICA.	II	Noción de Educ. y Pedagogía	Unidad I - II - III	Psicológico Sociológico	Psicología Sociológico	Contexto-Análisis Análisis	Mtro. - Grupo (teórico)
AUX. COM.	I	Comunicación	Unidad I	Tec. Educ. (teórica)	Didáctica Sociológica	Contexto-Análisis	Equipos (Práctica)
AUX. COM.	II	Aux. de la Com.	- - - - -	Tec. - Educ. (aplicación)	Didáctica	Contexto práctico Práctico	Equipos (Práctica)
DIDACT. GRAL.	I	Planeación Educ.	Unidad I	Tec. - Educ. (Fundamentos)	Historia Didáctica	Contexto - Análisis Análisis-Práctico	Equipos - Grupo (teórico - Práctico)
DIDACT. GRAL.	II	Lec. de Educ. (Fundamentos)	- - - - -	Tec. - Educ. Didac. Alternat.	Didáctica Sociología	Contexto - Análisis Análisis	Mtro. - Equipos (teórico)
PRACT. ESC.	I	Programas	- - - - -	Tec. - Educ. Didac. Alternat	Didáctica Sociología	Contexto-Análisis	Equipos - grupos (teoría - práctica)
PRACT. ESC.	II	Instr. de Evaluación	- - - - -	Tec. - Educ. Didac. Alternat	Didáctica	Contexto - Práctica Síntesis	Grupales (teórico - práctica)
ORG. EDUC.	I	Org. Inst.	- - - - -	Tec. - Educ. (Aplicación)	Didáctica	Contexto - Práctica Análisis	Grupo (Práctica)
ORG. EDUC.	II	Proyectos	Unidad I	Tec. - Educ. (Aplicación)	Didáctica	Contexto - Práctica	Practica
PRACT. ESC.	I	Docencia	- - - - -	Tec. - Educ. (Aplicación)	Didáctica	Contexto - Práctica Práctica	Equipos (práctica)
PRACT. ESC.	II	Docencia	- - - - -	Didáctica Alternativa	Social	Contexto - Análisis	- - - - - Teórico
DIDAC. Y PRAC. ESC.	I	Teoría (Curricular)	- - - - -	Tec. Educ. Fundamentos	Social Didáctica	Contexto - Análisis	Grupal Teórico - práctico
DIDAC. Y PRAC. ESC.	II	Teoría (Curricular)	- - - - -	Lec. Educ. Fundamento	Didáctica	Contexto - Análisis	Grupal Teórico - práctico

CUADRO 6. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

ASIGNATURAS	UNIDADES DE ANAL.	EJES ARTICULADOS (1)	RELACIÓN HACIA LO PEDAGÓGICO (2)	PERSPECTIVA TEÓRICA (3)	REL. HACIA OTRAS ASIG. (4)	ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES (5)	ENFOQUE DEL PROCESO E-E (6)
LABORATORIO DE DIDÁCTICA	I	Formación docente	-- -- -- --	Tec. Educativa	Didáctica	Contexto-Análisis	Mtro.-Grupo (Práctico)
LABORATORIO DE DIDÁCTICA	II	Formación docente	-- -- -- --	Tec. Educativa	Didáctica	Contexto-Análisis	Mtro. - Grupo (Práctico)
PEDAGOGÍA COMPARADA	I	Formación Pedagóg. en México y otros países	Unidad I	No definida	Didáctica y planeación	Análisis Análisis	Mtro. - Grupo (Teórico)
PEDAGOGÍA COMPARADA	II	Comparac. de mod. educ. en otros países	-- -- -- --	No definida	Didáctica planeación educativa	Contexto-Análisis Análisis	Mtro. - Grupo (Teórico)
PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA	I	Varias temáticas	-- -- -- --	No definida	Artística Política Interdisc.	Análisis - Análisis - Análisis	Mtro. - Grupo (Teórico - Práctico)
PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA	II	Varias temáticas	-- -- -- --	No definida	Psicológico.	Contexto - Análisis Análisis-Práctico	Mtro. - Grupo (teórico - Práctico)
TALLER DE DIDÁCTICA (ELAB. DE MAT. AUDIOVISUAL)	I	Fotografía	-- -- -- --	Tec. Educativa	Manejo Técnica	Contexto - Análisis - Integración	Mtro. - Equipos (teórico)
TALLER DE DIDÁCTICA (ELAB. DE MAT. AUDIOVISUAL)	II	Vídeo y Sonido	-- -- -- --	Tec. Educativa	Manejo Técnica	Contexto-Análisis - Análisis	Mtro. - grupos (teoría - práctica)
TALLER DE DIDACT.(EDUC. DE ADULTOS)	I	Política Educativa	-- -- -- --	Varios encuadres teóricos	Política Educ. - Psic.	Análisis - Análisis - Integración	Grupales (teórico - práctica)
TALLER DE DIDACT.(EDUC. DE ADULTOS)	II	Política Educativa	Unidad I	Varios encuadres teóricos	Política educativa	Contexto Análisis - Integración	Grupo (Práctica)

CUADRO 7. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

ASIGNATURAS	UNIDAD DE ANÁLISIS.	EJES ARTICULADORES	RELACIÓN HACIA PEDAGÓGICO	PERSPECTIVA TEÓRICA	REL. HACIA OTRAS ÁREAS	ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES	ENFOQUE DEL PROCESO EDUCATIVO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
TALLER DE DIDÁCTICA METODOLÓGICA DE LA LECTO ESCRITURA	I	Métodos de Lecto-escritura	-- -- -- --	Varios enfoques teóricos	Didáctica	Contexto-Análisis	Mtro.-Grupo (Teórico)
TALLER DE DIDÁCTICA METODOLÓGICA DE LA LECTO ESCRITURA	II	Propuesta Piagetiana	-- -- -- --	Perspectiva Piagetiana	Epistemológico y Psic.	Contexto-Análisis - Integración	Mtro. - Grupo (Práctico)
TALLER DE DIDÁCTICA (CIBERNÉTICA PEDAGÓGICA)	I	Histórica	-- -- -- --	Pragmática	Matemáticas	Contexto-Análisis - Integración	Mtro. - Alumno (Teórico)
TALLER DE DIDÁCTICA (CIBERNÉTICA PEDAGÓGICA)	II	Técnica	-- -- -- --	Pragmática	Técnico	Integración - Integración	Alumno - Maestro práctico
TALLER DE DIDÁCTICA (HISTORIA DE LA DIDÁCTICA)	I	Historia Universal	-- -- -- --	Varios enfoques teóricos	Histórico - didáctica	Análisis - Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno
TALLER DE DIDÁCTICA (HISTORIA DE LA DIDÁCTICA)	II	Historia Contemporánea	-- -- -- --	Varios enfoques teóricos	Histórico - didáctica	Análisis - Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno
TALLER DE DIDÁCTICA (ANÁLISIS DE CONTENIDO)	I	Historieta	-- -- -- --	Pragmático	Tecnológica - educativa	Contexto-Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno (práctico)
TALLER DE DIDÁCTICA (ANÁLISIS DE CONTENIDO)	II	Televisión, Radio y T.V.	-- -- -- --	Pragmático	Tecnología educativa	Análisis - Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno (práctico)
TALLER DE DIDÁCTICA (LABORAL)	I	Elaboración de programas	-- -- -- --	Pragmático	Tecnología educativa	Contexto - Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno (práctico)
TALLER DE DIDÁCTICA (LABORAL)	II	Elaboración de manuales y Formación de Instructores	-- -- -- --	Pragmático	Tecnología educativa	Análisis - Análisis - Análisis	Mtro. - Alumno (práctico)

CUADRO 8. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

ASIGNATURAS	UNIDAD DE ANÁLISIS.	EJES ARTICULADORES	RELACIÓN HACIA LO PEDAGÓGICO (2)	PERSPECTIVA TEÓRICA (3)	REL. HACIA OTRAS ÁREAS (4)	ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES (5)	ENFOQUE DEL PROCESO EDUCATIVO (6)
TALLER DE DIDÁCTICA (PROB. DE LA DOCENCIA)	I	Formación y práctica docente	-- -- -- --	Didáctica Interactiva	Didáctica y Sociología	Contexto-Análisis	Mtro. - Alumno (Teórico)
TALLER DE DIDÁCTICA (PROB. DE LA DOCENCIA)	II	Formación y práctica docente	-- -- -- --	Didáctica Interactiva	Didáctica y Sociología	Contexto-Análisis	Mtro. - Grupo (Teórico)
TALLER DE COMUNICACIÓN (T.V. EDUCATIVA)	I	Manejo del Taller	-- -- -- --	Pragmatismo	Sociología Técnica	Contexto-Análisis	Mtro. - Alumno (práctico)
TALLER DE COMUNICACIÓN (T.V. EDUCATIVA)	II	Elab. de programas de T.V.	-- -- -- --	Pragmatismo	Didáctica	Análisis - Integración	Alumno - Maestro (práctico)
TALLER DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	I	Org. y Admón. en dif. niveles	-- -- -- --	Pragmatismo	Organizac. y Admón.	Contexto-Análisis	Alumno - Maestro (práctico)
TALLER DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	II	Org. y Admón. en dif. niveles	-- -- -- --	Pragmatismo	Organizac. y Admón.	Análisis - Integración	Alumno - Maestro (práctico)
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA DIRECC. Y SUP. ESCOLAR	I	Admón. y Org. Programas y Proyectos	-- -- -- --	Pragmatismo	Organizac. y Admón.	Análisis - Integración	Alumno - Maestro (práctico)
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA DIRECC. Y SUP. ESCOLAR	II	Tec. para la Direc. y Sup. Escolar	-- -- -- --	Pragmatismo	Organizac. y Admón.	Análisis - Integración	Alumno - Maestro (teórico)
EV. DE ACCIONES Y PROG. EDUCATIVOS		Análisis de Programas y Proyec.	-- -- -- --	Diferentes enfoques teóricos	Didáctica Pol. Educ.	Contexto - Análisis - Integración	Mtro. - Alumno (teórico)
PLANEACIÓN EDUCATIVA		Análisis de la Planeac. Educ.	-- -- -- --	Diferentes enfoques teóricos	Política Educativa	Contexto - Análisis - Integración	Mtro. - Alumno (teórico)

#### CUARTO NIVEL

#### 4. Vigilancia Teórico-Metodológico en el trabajo académico observado en las reuniones del área.

Como resultado de la experiencia observada en el quehacer cotidiano de las estrategias participativas que se instituyeron en la Licenciatura en Pedagogía, en este apartado se piensa recobrar la categoría de vigilancia que propone Bordieu (1980) como un recurso que ayude a supervisar el sentido de la propuesta de trabajo colegiado instituido en las reuniones de área académica de la mencionada Licenciatura.

Captar la lógica del error (Bourdieu 1980) en que se funcionaban estos organismos se consideran de vital importancia, porque es a través de resignificar sus sentidos académicos y formativos, convirtiéndose en una necesidad que facilitará no caer en los mismos errores que institucionalmente se adopta. Es decir, la rutina de un trabajo no analizado a la luz de la teoría y de la reflexión hermenéutica de su cotidianidad conduce inevitablemente a una pérdida de su coherencia teórica y del sentido que adopta el (para qué) realizar una actividad.

La rutina, al no tener un proceso de vigilancia y reflexión sobre las condiciones y límites en que funciona un proyecto instituido, conlleva con frecuencia a un empobrecimiento de las bondades formativas que pueden tener una experiencia académica.

En este sentido, la idea de este apartado se orienta a proporcionar elementos para generar una disposición mental, de quienes se encargan de instituir una estrategia de participación colegiada, con la idea de que éstos no caigan en el error de considerar a la propuesta como una "llave mágica" que puede generar grandes cambios por si misma, sino como una actividad académica, que requiere ser cuidada y reforzada si se pretende que realmente funciones.

El poner en práctica una propuesta académica lleva implícita la tarea de hacer una reflexión constante sobre las características de la metodología de trabajo empleada y en consecuencia en nuestro caso preguntarse de manera permanente:

- ¿Qué significa formar docentes?
- ¿Cuáles son las formas cómo los docentes se acercan al conocimiento?
- ¿Cómo se va solidificando académicamente el equipo?
- ¿Cómo mantener el interés en la actividad, etc.?



En este orden de ideas, durante la etapa de implementación de la propuesta se pudieron advertir algunos alcances y limitaciones que deben de ser superados a través de los aspectos que a continuación se desarrollan.

#### 4. 2 Ausencia de una fundamentación teórica de la propuesta de evaluación curricular.

Cuando los actores de un proceso educativo o formativo desconocen el sentido o los fundamentos del trabajo que realizan, se corre el riesgo de caer en la robotización de la actividad. Es decir se cumple con ciertas disposiciones, donde los protagonistas se encuentran ausentes; un verdadero proceso formativo exige pensar en que éste se conquista, se construye, se comprueba y conduce a disfrutar sus alcances.

En el caso de la experiencia vivida en las reuniones de académicos, con frecuencia se observaba que si bien se contaba con la discusión de los contenidos a trabajar en las aulas y con la estructuración de programas conjuntos con los profesores, la realidad es que muchos docentes efectuaban la actividad por el solo hecho de que se les pedía que participaran y asistieran a estos eventos académicos.

Asimismo, con frecuencia el responsable del área hacia la actividad pero desaprovechaba las posibilidades de obtener un mayor beneficio formativo.

#### 4. 3 Desconocimiento de elementos metodológicos para realizar las etapas de la reflexión hermenéutica.

El proponer una reflexión hermenéutica para el análisis de la práctica cotidiana del docente, significa fomentar una mutua reflexión en la acción, como se mencionó en el primer apartado de este documento.

Así, en esta etapa del trabajo, la función del promotor en la actividad evaluativa debe orientarse a crear experiencias de "espejos" en donde el docente tenga pretextos para dialogar sobre las implicaciones de la práctica educativa. De tal forma que los docentes puedan valorar desde otro lugar su accionar docente.

El crear situaciones de formación docente es de vital importancia, porque esto implica promover día con día compromisos concretos con la problemática cotidiana que vive la institución.

Al efectuar dinámicas de trabajo como las que anteriormente se describen llevan implícita la necesidad de que el promotor de estas actividades tenga una preparación teórico-metodológica sobre los principios de la investigación-acción participativa, sobre investigación etnográfica, sobre principios de interaccionismo simbólico, etnografía de la comunicación, entre otros. Se consideran necesarias estas vertientes del conocimiento porque estos enfoques hacen énfasis en la importancia de vincular la teoría y la práctica.

En el caso de la experiencia de la ENEP-Aragón, las prácticas de reunión de profesores con el responsable de las áreas, que en algunas ocasiones resultaban nutridas en asistencia y participación, estas iban perdiendo el interés cuando no se advertían objetivos claros y el sentido académico de las reuniones.

Esta pérdida de interés de los docentes se considera delicado ya que implica la pérdida de espacios de formación del profesorado.

El activismo, o sea la desvinculación de una formación teórica de la actividad, trae como consecuencia la rutina y la desintegración a futuro de la actividad académica promovida.

#### 4.. 4 Formación de los responsables de las áreas.

Por lo antes expuesto en los dos apartados anteriores, se puede advertir la importancia formativa que adquiere el responsable de las áreas académicas como protagonistas que mantienen estos espacios de reflexión compartida de los docente.

Aquí se hace necesario que el responsable de un área académica no vea esta actividad como una práctica directiva o vertical, sino como una estrategia de indagación académica donde existan hipótesis de trabajo que puedan ser modificadas en la marcha (Gutiérrez y Rodríguez, 1994).

Para esta actividad se requiere que los docentes adviertan que no todo esta determinado, sino contrariamente, se debe advertir que la tarea es una práctica en construcción en donde mucho de lo que se propone esta sujeto a la negociación de sus participantes. En otras palabras es recomendable tener claro ideas generales de trabajo que puedan ser mejoradas en el proceso. Sin embargo se hace necesario que los asistentes vean progresos y direccionalidad en las sesiones de trabajo. Por tal motivo, se requiere cuidar en las reuniones los siguientes aspectos:

- Organización del grupo.

- Identificación de problemas cotidianos en la práctica institucional.
- Planteamiento de hipótesis de trabajo.
- Integración e interpretación de estrategias asumidas para resolver los problemas cotidianos.
- Establecimiento de algunas lecturas claves que ayuden a vigilar y consolidar el proceso.
- Promover la invitación de especialistas que ayuden a clarificar el proceso de indagación, entre otros.

En el caso de la ENEP-Aragón a los equipos de docentes organizados por áreas académicas de los planes de estudios, se les pedía con frecuencia que organizaran los contenidos de sus cursos de manera conjunta y que contribuyeran a crear un marco teórico que fundamentara el área académica donde se encontraba inserto. Aquí los docentes realizaban la actividad pero con frecuencia desconocían el sentido de lo que se pedía. Se puede decir que los mismos responsables del trabajo no sabían los sustentos teóricos de lo que estaban realizando.

Esta situación se considera delicada ya que implica perder la posibilidad de lograr verdaderos cambios académicos en una institución educativa.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Los acelerados cambios que esta sufriendo el mundo entero a través de la economía globalizada en todos sus aspectos, económico, político y tecnológico, demanda hoy más que nunca un proceso de análisis sobre el sentido en que vienen funcionando las escuelas y en particular la escuela pública.

Hoy se requiere que las instituciones se atrevan a tener propuestas educativas innovadoras y realistas.

La Licenciatura en Pedagogía como carrera que estudia los problemas relacionados con la práctica educativa y sus reflexiones teóricas, es la instancia académica que esta obligada a emprender cambios educativos sustantivos que pueden servir como modelo para emprender cambios en otros sectores del sistema educativo.

En nuestro modelo de formación docente a través de la evaluación curricular permanente se encuentran presentes diversos elementos para iniciar tan apremiante tarea. Pero se esta consciente de que en este trabajo no se propone todo para iniciar cambios académicos en esta instancia formativa, sino que, como se mencionó durante el trabajo, lo que aquí se

muestra, es solo un aspecto que pretende promover la discusión y análisis sobre la problemática vigente que vive la carrera.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo espera ser una invitación para elaborar propuestas que coadyuven a promover cambios sustantivos al interior de la carrera de pedagogía, pero no solo desde la perspectiva del deber ser o a través de la formación de docentes. Es necesario que se propicien estudios que vean la problemática de la carrera desde diferentes lugares y estas propuestas coadyuven a su vez a la búsqueda de la consolidación de un proyecto educativo alterno a nivel de nuestro tiempo.

Por tal motivo, en la Licenciatura se hace necesario promover estudios que favorezcan:

- Análisis de la cotidianidad de las prácticas educativas desde una perspectiva de corte etnográfico que permita fotografiar la realidad cotidiana que vive la institución educativa.
- Proponer proyectos sobre como cada semestre y/o línea de formación, puede modelar su propio cuadro de relaciones, a partir de un conocimiento compartido, de respeto y apertura hacia otros enfoques teóricos, todo esto tomando como marco

de construcción la autonomía académica esencia del trabajo universitario.

- Construcción de una cultura escolar propia, extraída a partir de la discusión y reflexión de sus componentes, que coadyuve a propiciar un prestigio académico en la institución.
- Analizar los distintos discursos académicos que interactúan en la práctica educativa de la carrera, como discursos que construyen los alumnos, sus docentes como principales protagonistas de la institución.
- Estrategias para reorientar el clima social que impera en la cotidianidad de esta instancia educativa.
- Proponer estrategias para mejorar los procesos de enseñanza que se dan en el aula, a partir de la lectura de la cotidianidad de sus prácticas y de los avances disciplinarios del campo.
- Establecer criterios académicos que posibiliten la transformación de los contenidos de las diversas asignaturas, en contenidos pedagógicos que se vinculen con los procesos formativos de los alumnos, entre otros.

En general, se considera importante que los protagonistas de un proyecto institucional, pongan en la mira la Licenciatura en Pedagogía con la finalidad de construir condiciones reales de transformación de la institución. En contraposición a la idea



generalizada de esperar a que entre en funciones el nuevo Plan de Estudios y desde él deber ser, centrado en lo normativo y en lo que proponen unos cuantos docentes, que lo administrativo se inicien las modificaciones en el curriculum de la carrera de Pedagogía.

Al fin de cuentas, el prestigio de una institución se encuentra en todos sus integrantes y sus formas de relación.

## B I B L I O G R A F I A

1. ABRAVANEL, H. (1992) Cultura Organizacional, Bogotá. Legis.
2. AEBLI, HANS. (1984) Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget, Kapelusz, Buenos Aires.
3. AGUILAR, CITLALI. (1985) "La definición cotidiana del trabajo". DIE/CIVESTAU.
4. ANGULO RASCO, FELIX. (1994) Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas. En Cuadernos de Pedagogía N° 219, Barcelona.
5. ANUIES IX REUNION EXTRAORDINARIA (1990) "Estrategia para la Evaluación de la Educación Superior" en la Revista Universidad Futura, Vol. 2, N° 5.
6. APPLE, MICHEL. (1979) Ideology and Curriculum, Routledge and Regan. London.
7. ARREDONDO G. MARTINIANO. (1990) "Conceptualización y estrategias para mejorar la Educación Superior" (material fotocopiado sin referencias bibliográficas).
8. \_\_\_\_\_ (1992) "Perspectivas y retos de la modernización de la Educación Superior", (material fotocopiado sin referencias bibliográficas).
9. BACHELAR, GASTON. (1988), La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI.
10. BALL, STEPHEN J. (1989) La micropolítica de la Escuela, Paidós, México.

11. BARCO, SUSANA. (1987) "Antididáctica o nueva didáctica", en la antología: "En torno a la formación de Maestros Universitarios", ENEP-ARAGON-UNAM, México.
  
12. BARRON TIRADO, CONCEPCIÓN. (1981) "Las ENEP dentro de la reforma educativa", en la Memoria del Primer Foro académico laboral ENEP, México, STUNAM.
  
13. BARRON TIRADO, CONCEPCIÓN y BLANCA ROSA BAUTISTA MELO. (1985) Memoria del Foro Análisis del Plan de Estudios de la ENEP-Aragón, México, ENEP-ARAGON-UNAM.
  
14. BAUTISTA MELO, B. R. y RODRÍGUEZ, ALBERTO. (1982) "La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón", en la Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular, México, ENEP-ARAGON-UNAM.
  
15. BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. (1992) "Autoevaluación escolar hace posibles la democracia organizativa", En Cuadernos de Pedagogía N° 217, Barcelona.
  
16. \_\_\_\_\_ (1993). "La organización escolar ¿Evaluación o devaluación?". En Cuadernos de Pedagogía N° 219, Barcelona.
  
17. BELTRAN, MIGUEL. (1979) "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Farfinkel" en Ciencias y Sociología, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
  
18. BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1965) La construcción social de la realidad, Amorrortto. Buenos Aires.
  
19. BIGGIE, M. Y. y HUNT, M. P. (1973) Bases psicológicas de la educación, Trillas. México.
  
20. BONVECCHIO, CLAUDIO. (Com.) (1991) El mito de la Universidad, México, Siglo XXI.

21. BOURDIEU, PIERRE, et. al. (1984) El oficio de Sociólogo, México, Siglo XXI.
22. BOURDIEU, PIERRE. (1990) Sociología y Cultura, México, Grijalbo.
23. BRUNER, J. (1988) Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid, Morata.
24. \_\_\_\_\_ (1991) Realidad mental y mundo posibles, Barcelona, Gedisa.
25. BRUNER, JOSE JOAQUIN. Universidad y Sociedad en América Latina, México, UAM-Azcapozalco.
26. CARR, W. (1990) Hacia una ciencia crítica de la Educación, Barcelona, Laertes.
27. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del Profesor, Barcelona, Martínez Roca.
28. CARRILLO AVELAR, ANTONIO. et. al. (1985) La racionalidad que propicia el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón", en Memoria del Foro sobre el Análisis del Curriculum de Pedagogía. México. ENEP-Aragón-UNAM.
29. CARRIZALES RETAMOZA, CESAR. (1987) "Formación de la experiencia docente", (Documento de trabajo), México, Festejos que conmemoran los 100 años de la Escuela Normal del Estado de Querétaro y en los Eventos del Quinto Congreso Nacional de Educación Normal.
30. \_\_\_\_\_ (1991) El filosofar de los Profesores, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
31. CASTAÑEDA SALGADO, ADELINA. (1988), Razón, Ciencia y Conocimiento en Monique Landesman, (Comp.) Curriculum, Racionalidad y Conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

32. \_\_\_\_\_ (1991) "Formación de Maestros e Investigación en el Campo del Currículum", en Revista Mexicana de Educación Media, Vol. 2, No. 1.
33. \_\_\_\_\_ (1992). Una Perspectiva desde la Práctica docente, en la Revista Pedagogía, México SEP/UPN. Vol. 8, N° 1.
34. CASTAÑEDA YAÑEZ, MARGARITA. (1991) "Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos", Trillas. México.
35. CASTORIADIS, CORNELIUS. (1975) "La Institución imaginaria de la Sociedad", en "Marxismo y Teoría Revolucionaria", Vol. 1. Tusquets, Barcelona.
36. \_\_\_\_\_ (1983) La Institución Imaginaria de la Sociedad, 2° Vol., Barcelona, Tusquets.
37. HISTORIA DEL COLEGIO (1982) "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad del Ciclo de Bachillerato", en el Suplemento de la Gaceta. México N° 1, abril. CCH-UNAM.
38. COMENIO, JUAN AMOS. (1981) "Didáctica magna", Porrúa. México.
39. COMITE DE CARRERA. (1992) Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, ENEP-ARAGON-UNAM, México.
40. DE ALBA, ALICIA. (1986) "Evaluación de la congruencia de los Planes de Estudio (Análisis de un caso)", en Seis estudios sobre Educación Superior, México, Cuadernos del CESU-UNAM.
41. \_\_\_\_\_ (1991) Evaluación Curricular Conformación Conceptual del Campo, México, CESU-UNAM.
42. DE IBARROLA, MARIA. (1990) "Evaluación Curricular: Entre la realidad y el modelo", en Evaluación Curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación en Cuadernos de Planeación Universitaria, N° 4, 3a. Época, Año 4, diciembre.

43. DEREK, E. y MERCER, N. (1994) El conocimiento compartido. "El desarrollo de la comprensión en el aula". Barcelona, Paidós.
44. DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. (1982) "Memoria del Encuentro Sobre Diseño Curricular", México, ENEP-ARAGON-UNAM.
45. \_\_\_\_\_ (1986) "Ensayo sobre la problemática Curricular", México, Trillas.
46. DIAZ BARRIGA, ÁNGEL. (1987) "Reforma en la UNAM: Pedagogía vieja y tecnocrática", en "Foro Universitario", México, STUNAM, N° 74, Época II.
47. DIAZ BARRIGA, ÁNGEL y BARRON, CONCEPCION. (1984) "El Currículo de Pedagogía", Un Estudio exploratorio desde la perspectiva Estudiantil. México, ENEP-ARAGON-UNAM.
48. DURKHEIM, EMILE. (1976) La Educación: Su naturaleza y su función En Durkheim, Emile Educación como Socialización, Salamanca, Sigüeme.
49. DUCOING, PATRICIA W. (1974) "La Pedagogía en la Universidad de México, 1881 - 1954" (Tesis de Maestría). FFYL-UNAM, Tomo II. México.
50. ELIZONDO HUERTA, AURORA. (1981) "La Reforma Educativa y las ENEP. En la Memoria del Primer Foro Académico Laboral ENEP", México, STUNAM.
51. \_\_\_\_\_ (1975) "Hermenéutica e investigación - Acción en el Campo Educativo" en la Revista Pedagogía. México, UPN/SEP.
52. ELLIOT, J. (1990) Investigación-Acción en Educación, Madrid, Morata.

53. \_\_\_\_\_ (1986) Action Research. Normas para la autoevaluación en los colegios, en Haynes, L. Comp. Investigación/Acción en el aula Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
54. \_\_\_\_\_ (1992) Son los indicadores de rendimiento indicadores de calidad educativa en Cuadernos de Pedagogía N° 206, Barcelona.
55. ERICKSON, FREDERICK, Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza, (Material fotocopiado sin referencias bibliográficas).
56. ESPELETA, JUSTA y ROCKWELL, ELSIE. (1983) "Escuela y clases subalternas", en Cuadernos Políticos, No. 37, julio-septiembre, México.
57. ESTEVE ZARAGOZA, JOSE M. (1987) El malestar docente, Barcelona, Laia.
58. FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN. (1994) Evaluación del Curriculum: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación, en Angulo, J.F. y Blanco, N. Teoría y desarrollo del Curriculum. Archidona (Malaga) Aljibe.
59. FERRY, GILLES. (1990) El trayecto de la formación, México, Paidós.
60. FINKE, S. (1990) Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha en la Revista Universidad Futura, vol. 1, N° 2, junio.
61. FUENTES MOLINA, OLAC. (1979) "Educación Pública y Sociedad" en México hoy, México, Siglo XXI.
62. FURLAN, J. ALFREDO. (1989) "Metodología de la Enseñanza", en Aportaciones a la Didáctica de la Enseñanza Superior, México, ENEP-IZTACALA-UNAM.

63. \_\_\_\_\_ (1989) "Teoría Pedagógica e Institución Escolar", en Antonio Carrillo Avelar, et. al. Comp. "El Debate actual de la Teoría Pedagógica en México", México, ENEP-ARAGON-UNAM.
64. GALAN GIRAL, ISABEL. (1994) Evaluación del Currículo; Evaluación Curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación en Cuadernos de Planeación Universitaria, No. 4, 3a. Época. México, UNAM.
65. GIROUX, HENRY. (1985) Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico. México. Cuadernos Políticos N° 44.
66. \_\_\_\_\_ (1990) Los profesores como intelectuales. (Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje). Barcelona, Paidós/M.E.C.
67. \_\_\_\_\_ (1992) Teoría de la Resistencia en Educación, México, UNAM-Siglo XXI.
68. GLAZMAN, RAQUEL, et. al. "Corrientes Psicológica y Curriculum", (Material fotocopiado sin referencias bibliográficas).
69. GONZALEZ, EDGAR y DE ALBA, A. (1988) Algunas consideraciones sobre un Curriculum para la Educación Básica Indígena en Revista Interamericana de Educación de Adultos.
70. GRAMSCI, ANTONIO. (1977) Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, Juan Pablo, México.
71. GRANADOS CHAPA, MIGUEL ÁNGEL. (1981) "Así nacieron las ENEP" en las Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP, México. STUNAM.
72. GRUNDY, S. (1991) Producto o praxis del Curriculum, Madrid, Morata.



73. GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. (1983) El saber y el poder, México, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
74. HABERMAS, JURGEN. (1972) La ciencia y la tecnología como Ideología, Madrid. Tecnos.
75. HELLER, AGNES. (1977) Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península.
76. \_\_\_\_\_ (1985) Historia y vida cotidiana, México, Grijalbo.
77. HOUSE, E.R. (1992) "Tendencias de la Evaluación" en la Revista Educación N° 299. (septiembre-diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
78. KARABEL, J. Y HALSEY, A. (1976) La investigación educativa: una revisión e interpretación. "El poder e ideología con educación", Nueva York, Oxford University Press.
79. KVALE, S. (1992). La evaluación y la descentralización de los conocimientos en Revista de Educación N° 299, septiembre-diciembre. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
80. LACAN, JAQUES. (1990) Escritos, Vol. 1, México. Siglo XXI.
81. LAFORCADE, PEDRO. et. al. (1974) "Planeamiento, conducción y evaluación en la Enseñanza Superior", Buenos Aires, Kapelusz.
82. LATAPI, PABLO. (1995) "La Modernización Educativa en el Contexto Neoliberal" en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México. Universidad Pedagógica Nacional (Simposio Internacional).
83. LARROYO, FRANCISCO. (1965) "Vida y profesión del Pedagogo", México, FFyL-UNAM.

84. MENDOZA ROJAS, JAVIER. (1982) El Proyecto ideológico modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965 - 1980), en la Revista Perfiles Educativos, México, CISE - UNAM.
85. MONDOLFO, RODOLFO. (1979). La Universidad Latinoamericana como creadora de cultura, México, Deslinde/UNAM N° 24.
86. MORENO M. AUGUSTO. (1983) Los sistemas abiertos de enseñanza y su relación con algunos aspectos de la problemática nacional, en la obra de Gilberto Guevara Niebla, La Crisis de la Educación Superior en México, México Nueva, Imagen.
87. MORGENSTERN DE FINKEL, SARA. (1989) "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva Derecha" en la Revista Universidad Futura, Vol. 1, N° 2, junio.
88. OLIVE, LEON. (1975) Estado, Legitimación y Crisis, México, Siglo XXI.
89. PANSZA GONZALES, MARGARITA. (1988) "Elaboración de programas", en "Operatividad de la Didáctica", México, Gernika, Tomo II.
90. PASILLAS V., MIGUEL A. Y ALFREDO FURLAN. (1987) "El docente investigador de su propia práctica", en la Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 16, Jalapa, Universidad Veracruzana.
91. PASILLAS VALDEZ, M. ANGEL y SERRANO CASTAÑEDA, JOSE ANTONIO. (1989) "Docencia - Investigación: propuestas y dificultades de Integración" en la Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 16, Jalapa, Universidad Veracruzana.
92. PÉREZ GÓMEZ, A. L. (1990) "Modelos contemporáneos de evaluación", material fotocopiado sin referencias bibliográficas.
93. POPKENITZ. T.S. (1988) "La evaluación educativa como forma Política" en Paradigma e ideología en Investigación Educativa, Madrid, Mondadori.

94. \_\_\_\_\_ (1992) "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación", en Revista de Educación N° 299. (septiembre-diciembre) Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
95. POSTIC, MARCEL. (1982) Relación Educativa, Madrid, Narcea.
96. PUIGGROS, ADRIANA. Imaginación y crisis en la Educación Latinoamericana, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor.
97. QUIROZ ESTRADA, RAFAEL. (1985) El Maestro y la legitimación del conocimiento en Elsie Rockwell, Comp. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México. Colección SEP-Caballito.
98. \_\_\_\_\_ (1986) Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984, en la Revista Pedagogía, No. 4, México, ENEP-ARAGON-UNAM.
99. \_\_\_\_\_ (1990) El maestro y el saber especializado, México, DIE-IPN.
100. \_\_\_\_\_ (1992) El tiempo cotidiano en la Escuela Secundaria, en la Revista Nueva Antropología, Vol. XII N° 42. México, UAM-I.
101. RAMIREZ LIBERIO, VICTORIANO. (1978) Nacimiento y estructura de las ENEP, en la Memoria del Primer Foro Académico Laboral ENEP, México, STUNAM.
102. REMEDI, ALIONE, EDUARDO. (1982) "Curriculum y acciones docentes", en el "Encuentro sobre Diseño Curricular", México, ENEP-ARAGON-UNAM.
103. \_\_\_\_\_ (1984) "Construcción de la estructura metodológica" en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior, México, ENEP-IZTACALA-UNAM.

104. \_\_\_\_\_ (1992) "Curriculum y quehacer docente: el maestro y la organización", material fotocopiado sin referencias bibliográficas.
105. RÍOS EVERARDO, MARIBEL. (1981) "Reconsideraciones de la influencia universitaria sobre el proyecto de las ENEP", en la Memoria del Primer Foro académico laboral ENEP, México, STUNAM.
106. RIVERO, DARCY. (1978) El dilema de América Latina: Estructuras de poder y fuerzas insurgentes, México, Siglo XXI.
107. ROBLES GIL, RAFAEL REYGADAS (1988). Universidad, autogestión y Modernidad (Estudio comparado de la formación de Arquitectos) (1968-1983), México, CESU/UNAM.
108. ROSALES, C. (1990) Evaluar es reflexionar sobre la Enseñanza, Madrid, Narcea.
109. SACRISTÁN, GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. (1992) Comprender y Transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
110. SACRISTAN, J. GIMENO. (1988) La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid. Morata.
111. SCHUTZ, ALFREDO. (1974) El problema de la realidad social, Buenos Aires, Amorrortu.
112. \_\_\_\_\_ (1992) La construcción significativa del mundo social, Barcelona, Paidós.
113. SERRANO, JOSÉ ANTONIO. (1984) "Reflexiones sobre el área de Psicopedagogía de la ENEP-Aragón", en Memoria del Foro: "Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía", México, ENEP-ARAGON-UNAM.
114. STENHOUSE, LAURENCE. (1991) "Investigación y desarrollo del Curriculum", Madrid, Morata.

115. \_\_\_\_\_ (1987) La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata.
116. TABA, HILDA. (1988) "Elaboración del Curriculum", Buenos Aires, Troquel.
117. TEDESCO, JUAN CARLOS. (1989) "Los paradigmas de la investigación educativa", en la Revista Universidad Futura, México, UAM-A., Vol. 1, N° 2, junio.
118. TEOBALDO, MARTA. et. al. (1994) Evaluación nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz.
119. TORRES SANTOME, JURGO. (1994) Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum integrado. Madrid, Morata.
120. UNAM/ENEP-A. Licenciatura en Pedagogía. Folleto de difusión de la Carrera (Mecanograma).
121. VALADEZ DIEGO, (1982) En la obra de Rafael Solana (Comp.) Historia de la Educación Pública. México. F.C.E.
122. VAN DIJK, (1993) Texto y Contexto, México, Rei.
123. VISA LBERGHI, ABBAGNANO. (1984) "Historia de la Pedagogía", México. F.C.E.
124. WEISS, EDUARDO. (1984) Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales: 1930 - 1980, en la Revista Educación, N° 42, México, CNTE.
125. \_\_\_\_\_ (1985) Hermenéutica crítica y ciencias sociales, México, DIE-CINVESTAV. (Mecanograma).
126. WOODS, PETER. (1988) La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.

127.ZIZEK, S. (1990) El sublime objeto de la ideología, México, Siglo XXI.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**PLANES DE ESTUDIOS DONDE SE  
MUESTRA LA EVOLUCIÓN DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.**



ANEXO 1.A

PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA (1955).

PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
(1955)

1.- CAMPO OCUPACIONAL.

- .- Formación de maestros.
- .- Organización escolar.
- .- Investigación educativa.
- .- Asesoría educativa.

2.- LINEAMIENTOS GENERALES.

- .- Duración dos semestres.
- .- No posee expectativas formales de trabajo por ser una carrera nueva.

ANEXO 2.A

PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA (1957).

PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
(1957)

1.- CAMPO OCUPACIONAL.

- .- La enseñanza de las ciencias de la educación.
- .- Orientador pedagógico.
- .- Psicotécnico.
- .- Consejero escolar.

2.- LINEAMIENTOS GENERALES.

- .- No organizada en años lectivos.
- .- Solo se podrá cursar 6 materias por semestre.
- .- Cada materia aprobada significa un crédito.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1959)

1. CAMPO OCUPACIONAL

- Se adapta el mismo perfil que correspondía a la maestría.

2. LINEAMIENTOS GENERALES.

- Duración 3 años.
  - Materias <sup>anuales</sup> ~~duración~~ 2 semestres.
  - Las optativas podrían seleccionarse de cualquiera de las carreras de la facultad.
- 9

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1959)

PRIMER AÑO.

- Teoría Pedagógica.
- Historia General de la Pedagogía.
- Fundamentos Biológicos de la Pedagogía.
- Conocimiento de la Infancia.
- Corrientes de la Psicología Contemporánea.
- Una materia optativa.

SEGUNDO AÑO.

- Historia de la Educación en México.
- Didáctica General.
- Fundamentos Sociológicos de la Educación.
- Conocimiento de la Adolescencia.
- Psicotécnica Pedagógica.
- Una materia optativa.

TERCER AÑO.

- Organización Escolar.
- Pedagogía comparada.
- Filosofía de la Educación.
- Psicopatología de la Adolescencia.
- Técnicas de Investigación Pedagógica.
- Orientación Vocacional y Profesional.
- Una materia optativa.

ANEXO 4.A

PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1966).

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1966)

1. FINALIDADES

A) Primordiales.

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar al pedagogo general como profesionalista.
3. Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
4. Formar al investigador de la pedagogía.

B) Secundarias.

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen.

2. ASPECTOS BASICOS.

Para cumplir con estas finalidades se ha tomado los siguientes aspectos:

1. Conocimiento acerca del educando.
2. Conocimientos teóricos.
3. Conocimientos técnicos.
4. Conocimientos históricos.



3. LINEAMIENTOS GENERALES.

1. La Licenciatura constara de 50 créditos.
2. Se cursará en 4 años.
3. Constará de 4 especialidades.
  - a) Psicopedagogía.
  - b) Sociopedagogía.
  - c) Didáctica y Organización Escolar.
  - d) Teoría e historia de la Educación.
4. Primer año común a todas las especialidades.

4. PLAN DE ESTUDIOS.

A. MATERIAS COMUNES.

PRIMER AÑO

1. Antropología Filosófica.
2. Conocimiento de la Infancia.
3. Teoría Pedagógica.
4. Psicología de la Educación.
5. Sociología de la Educación.
6. Iniciación a la Investigación Pedagógica.

SEGUNDO AÑO

1. Conocimiento de la Adolescencia.
2. Didáctica General.
3. Psicotécnica Pedagógica.

TERCER AÑO

1. Organización Educativa.
2. Organización Educativa, Vocacional y Profesional (1).
3. Historia General de la Educación.

CUARTO AÑO.

1. Filosofía de la Educación.
- 2A. Legislación Educativa Mexicana.
- 2B. Etica Profesional (en el 2o. semestre).
3. Historia General de la Educación.
4. Historia de la Educación en México.

B. ESPECIALIDADES OPCIONALES

PSICOPEDAGOGIA

SEGUNDO AÑO

1. Práctica de la Investigación Psicopedagógica.
2. Estadística Aplicada a la Educación.
3. Psicología del Aprendizaje.

TERCER AÑO

4. Psicopatología del Escolar.
5. Psicología Contemporánea (genética, dinámica y diferencial).
6. Laboratorio de Psicopedagogía.

#### CUARTO AÑO

7. Sistemas de Educación Especial.
8. Métodos de Dirección y Ajuste del aprendizaje.
9. Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (II).

#### SOCIOPEDAGOGIA

##### SEGUNDO AÑO

1. Práctica de la Investigación Sociopedagógica.
2. Estadística Aplicada a la Educación.
- 3A. Psicología Social.
- 3B. Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas.

##### TERCER AÑO

4. Mejoramiento de la Comunidad.
- 5A. Sistema Educativo Nacional.
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación.
6. Auxiliares de la Comunicación.

##### CUARTO AÑO

7. Técnica de la Educación Extraescolar.
- 8A. Problemas Educativos de América Latina.
- 8B. Evaluación de Acciones y Programas Educativos.
- 9B. Planeación Educativa.

TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION.

SEGUNDO AÑO.

1. Historiografía General (enfoque pedagógico)
2. Historia de la Filosofía.
- 3A. Axiología.
- 3B. Epistemología de la Educación.

TERCER AÑO.

4. Pedagogía Comparada.
- 5A. Sistema Educativo Nacional.
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación.
6. Textos Clásicos de la Pedagogía.

CUARTO AÑO.

7. Problemas Contemporáneos de la Pedagogía.
8. Historia de la Educación Latinoamericana.
9. Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental.

DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

SEGUNDO AÑO

1. Laboratorio de Didáctica.
2. Estadística Aplicada a la Educación.
3. Psicología del Aprendizaje.

### TERCER AÑO

4. Pedagogía Comparada.
- 5A. Sistema Educativo Nacional.
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación.
6. Auxiliares de la Comunicación.

### CUARTO AÑO

7. Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares.
8. Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje.
- 9A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos.
- 9B. Planeación Educativa.

ANEXO 5. A

PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA  
(1976).

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA  
(1976)

¿QUE ES Y QUE HACE?

- Planeación, programación, supervisión y evaluación de actividades de aprendizaje.
- Elabora planes y programas de estudio.
- Organiza la dirección técnica y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados.
- Diseña y realiza planes pedagógicos de capacitación de personal académico.
- Docencia.
- Participa en equipos interdisciplinarios en actividades de desarrollo de la comunidad.
- Proporciona orientación escolar, vocacional y profesional.
- Diseña y aplica programas para instituciones de educación especial.

CARACTERISTICAS DESEABLES EN EL ESTUDIANTE.

- Interés por los problemas educativos en particular y los sociales en general.
- Manejo de las relaciones humanas.
- Capacidad para hacer inovaciones pedagógicas.
- Habilidad para el manejo del lenguaje oral y escrito.

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

PRIMER AÑO	Semestres	Créditos
Antropología Filosófica	2	8
Conocimiento de la Infancia	2	8
Teoría Pedagógica	2	8
Psicología de la Educación	2	8
Sociología de la Educación	2	8
Iniciación a la Investigación Pedagógica	2	12
 SEGUNDO AÑO		
Conocimientos de la Adolescencia	2	8
Didáctica General	2	8
Psicotécnica Pedagógica	2	8
Historia General de la Educación	2	8
Estadística Aplicada a la Educación	2	12
Auxiliares de la Comunicación	2	8
Prácticas Escolares I	2	4
 TERCER AÑO		
Organización Educativa	2	8
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I	2	8
Historia de la Educación en México	2	8
Prácticas Escolares II	2	4
 CUARTO AÑO		
Filosofía de la Educación	2	8
Didáctica y Práctica de la Especialidad	2	8
Legislación Educativa Mexicana (7o. semestre)	1	4
Ética Profesional del Magisterio (8o. semestre)	1	4



PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

I PSICOPEDAGOGIA

TERCER AÑO	Semestres	Créditos
Psicofisiología Aplicada a la Educación (5o. semestre)	1	6
Psicología del Aprendizaje y de la Motivación (5o. semestre)	1	6
Psicología Social (5o. semestre)	1	6
Psicopatología del Escolar (6o. semestre)	1	6
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6o. semestre)	1	8
Psicología Contemporánea	2	8
laboratorio de Psicopedagogía	2	16
CUARTO AÑO		
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II	2	16
Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje	2	8
Sistemas de Educación Especial	2	12
Taller de Orientación Educativa		

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

III DIDACTICA Y ORGANIZACION

TERCER AÑO	Semestre	Créditos
Psicología del Aprendizaje y de la Motivación (5o. semestre)	1	6
Sistema Educativo Nacional (5o. semestre)	1	4
Metodología (6o. semestre)	1	6
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6o. semestre)	1	4
Pedagogía comparada	2	8
Laboratorio de Didáctica	2	16
Pedagogía Contemporánea		
CUARTO AÑO		
Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7o. semestre)	1	6
Planeación Educativa (8o. semestre)	1	4
Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares	2	12
Taller de Didáctica		
Taller de Organización Educativa		

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

II SOCIOPEDAGOGIA

	Semestre	Créditos
TERCER AÑO		
Psicología Social (5o. semestre)	1	8
Sistema Educativo Nacional (5o. semestre)	1	4
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6o. semestre)	1	8
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6o. semestre)	1 2	4 8
Desarrollo de la Comunidad		
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica	2 2	16 8
Pedagogía Experimental		
CUARTO AÑO		
Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7o. semestre)	1	6
Economía de la Educación (7o. semestre)	1	4
Problemas Educativos de América Latina (8o. semestre)	1	4
Planeación Educativa (8o. semestre)	1	4
Técnica de la Educación extraescolar	2	8
Taller de Comunicación Educativa		
Taller de Investigación Pedagógica		

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

IV FILOSOFIA E HISTORIA DE LA EDUCACION

TERCER AÑO	Semestres	Créditos
Sistema Educativo Nacional (5o. semestre)	1	4
Epistemología de la Educación (5o. semestre)	1	4
Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación (6o. semestre)	1	4
Axiología (6o. semestre)	1	4
Metodología (6o. semestre)	1	4
Historia de la Filosofía (6o. semestre)*	1	6
Pedagogía comparada	1	4
	2	8

CUARTO AÑO

Historiografía General (7o. semestre)*	1	4
Historia de las Ideas en América Latina (7o. semestre)	1	4
Problemas Contemporáneos de la Pedagogía (8o. semestre)	1	4
problemas Educativos en América Latina (8o. semestre)	1	4
Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental	2	8
Seminario de Filosofía de la Educación	2	8

\*(Las materias marcadas con asterisco forman parte del currículum de otras carreras de la Facultad).

Es requisito para optar al título de Licenciado demostrar capacidad para traducir dos lenguas extranjeras modernas. Se sugiere presentar el primer examen en alguno de los dos primeros años de la carrera.

ANEXO 6.A

PLAN DE ESTUDIOS DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA.  
ENEP - ARAGON  
(1976)

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

ENEP - ARAGON

(1976)

1. ¿QUE ES Y QUE HACE?

Es un profesionista que se dedica a:

- Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad.
- Organizar el funcionamiento de Instituciones educativas de cualquier nivel.
- Administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de los diversos niveles.
- Supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso enseñanza aprendizaje.
- La docencia de la teoría, métodos técnicos de la educación y disciplinas afines.
- La investigación de los fenómenos que intervienen en la educación.

## 2.- OBJETIVOS .

- Contribuir a la formación integral de la persona.

- Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.

- Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.

- Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación se formulen, en el Estado u otras Instituciones.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

ENEP - ARAGON

(1976)

PLAN DE ESTUDIOS.

PRIMER AÑO

- Antropología Filosófica.
- Conocimiento de la Infancia.
- Iniciación a la Investigación Pedagógica.
- Psicología de la Educación.
- Sociología de la Educación.
- Teoría Pedagógica.

SEGUNDO AÑO

- Auxiliares de la Comunicación.
- Conocimiento de la Adolescencia.
- Didáctica General.
- Estadística Aplicada a la Educación.
- Prácticas Escolares.
- Psicotécnica Pedagógica.

TERCER AÑO

- Desarrollo de la Comunidad.
- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional.
- Organización Educativa en México.
- Prácticas Escolares.
- Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica.
- Pedagogía Experimental.

CUARTO AÑO

- Filosofía de la Educación.
- Sistemas de Educación Especial.
- Didáctica y Práctica de la Especialidad.
- Economía de la Educación.
- Legislación Educativa Mexicana.
- Técnicas de Educación Extraescolar.
- Taller de Comunicación Educativa. (Radio, Fotografía y Televisión).



ANEXO 7.A

PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS  
DE LA LICENCIATURA EN  
PEDAGOGIA DE LA ENEP - ARAGON  
1996.

**ANEXO 2**

**RELACION DE CONTENIDOS  
MINIMOS DE LOS PROGRAMAS  
DEL AREA DIDACTICA Y  
ORGANIZACION DE LAS  
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS.**

CONTENIDOS MINIMOS DEL AREA DE DIDACTICA Y ORGANIZACION,

PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE

1. TEORIA PEDAGOGICA I.

1. LA EDUCACION COMO OBJETO DE ESTUDIO.

1.1 Teoría Pedagógica: Ciencia de la Educación.

- a) La educación
- b) Teoría de la Educación: su estructura
- c) Ciencias de la Educación y Pedagogía.

1.2 Teoría Pedagógica: Complejidad y Relaciones

- a) El problema Epistemológico.
- b) Relación de la Pedagogía con otras ciencias.
- c) Sistemas de divisiones de la Pedagogía.

II. LA PEDAGOGIA: PROBLEMAS FUNDAMENTALES.

- 2.1 La educación como problema
- 2.2 La educabilidad
- 2.3 Teleología Educativa
- 2.4 Axiología educativa.

III. LA EDUCACION COMO PROBLEMA SOCIAL: INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

- 3.1 La familia: origen, evolución y crisis.
- 3.2 La Escuela: Una institución Social.
- 3.3 Los medios de Comunicación: un problema Educativo.

TEORIA PEDAGOGICA II

I. PROBLEMAS DE LA ESTRUCTURACION TEORICA DE LA PEDAGOGIA.

- 1.1 La pedagogía y la investigación en Ciencias Sociales.
- 1.2 La problemática sobre la construcción teórica de la Pedagogía.
- 1.3 Enfoques teóricos desde la cual se ha abordado la teoría pedagógica.
- 1.4 La construcción social de la teoría Pedagógica.

## II. LA CONSTRUCCION DE LA TEORIA PEDAGOGICA DES- DE EL PLANO PSICOLOGICO.

- 2.1 San Agustín: La propuesta educativa precien-  
tífica.
- 2.2 Comenio: Iniciador del saber pedagógico.
- 2.3 Herbart: La cientificidad de la pedagogía
- 2.4 Dewey: El pragmatismo educativo.
- 2.5 Skinner: La planeación educativa
- 2.6 Piaget: La propuesta constructivista.

## III. LA CONSTRUCCION DE LA TEORIA PEDAGOGICA DES- DE EL PLANO SOCIOLOGICO.

- 3.1 Durkheim: EL funcionalismo en la educación
- 3.2 Dilthey: La educación y la política.
- 3.3 Makarenko: La propuesta marxista de la Edu-  
cación,
- 3.4 Altusser: el reproduccionismo ideológico y  
el saber educativo.
- 3.5 Puiggrós: La propuesta latinoamericana de  
educación.

## TERCERO Y CUARTO SEMESTRE

### AUXILIARES DE LA COMUNICACION I.

#### 1. EL PROCESO DE LA COMUNICACION.

- 1.1 Fundamentos teóricos de la Comunicación -  
vinculada al proceso enseñanza-aprendiza-  
je.
  - 1.1.1 Principios de Comunicación
  - 1.1.2 Modelos existentes en el proceso de  
la comunicación.

- 1.1.3 Corrientes Sociales en la Teoría - de la Comunicación.
- 1.1.4 Componentes de la Comunicación Educativa.

## 1.2 EL PROCESO DE LA COMUNICACION.

- 1.2.1 El proceso de la Comunicación
- 1.2.2 Elementos del proceso de comunicación.
- 1.2.3 Características.

## 2. LOS MEDIOS DE COMUNICACION UN PROBLEMA SOCIAL EN EDUCACION.

### 2.1 Los Medios de Comunicación

- 2.1.1 Surgimiento de los Medios de Comunicación.
- 2.1.2 Legislación de los Medios de Comunicación en México.

### 2.2 Los Medios de Comunicación Masiva.

- 2.2.1 Letra Impresa
- 2.2.2 Radio
- 2.2.3 T.V.
- 2.2.4 Cine

### 2.3 Prespectiva de los Medios de Comunicación.

- 2.3.1 Dimensión-Socio-Económica
- 2.3.2 Dimensión-Pedagógica.
- 2.3.3 Dimensión-Ideológica.

## AUXILIARES DE LA COMUNICACION II.

### 1. PLANEACION DE LOS AUXILIARES DE LA COMUNICACION.

- 1.1 Características y Recomendaciones de los Auxiliares de la Comunicación.
  - 1.1.1 Los Medios de Comunicación en el desarrollo humano.
  - 1.1.2 Los Medios de Enseñanza
  - 1.1.3 Finalidades del Material Didáctico.

1.2 Selección del Material Didáctico a partir de su función y finalidad.

1.2.1 Fases para su elaboración.

1.2.2 Planificación de la Elaboración.

1.2.3 Importancia Psicopedagógica

1.2.4 Función y Aplicación dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

## 2. LOS AUXILIARES DE LA COMUNICACION.

2.1 Características, Ventajas y Desventajas de los diferentes Auxiliares de la Comunicación en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

2.1.1 Características.

2.1.2 Diseño.

2.1.3 Planeación

2.1.4 Elaboración..

2.2 Auxiliares de la Comunicación.

2.2.1 Pizarrón

2.2.2 Proyectar Cuerpos Opacos.

2.2.3 Láminas

2.2.4 Franelografo

2.2.5 Plantillas.

2.2.6 Cuadros

2.2.7 Retroproyector

2.2.8 Transparencias

2.2.9 proyector de Diapositivas.

2.2.10 Diapositivas.

2.2.11 Sonorna

2.2.12 Muñecas

2.2.13 Diagramas

2.2.14 Tableros Eléctricos

## 3. ENFOQUE MULTIMEDIA.

3.1 El Enfoque Multimedia.

3.1.1 El Concepto.

3.1.2 El enfoque multimedia y el proceso - Enseñanza-Aprendizaje.

3.1.3 Los Medios del Enfoque Multimedia.

3.1.4 Diseño de Clases con el enfoque multimedia.

## I. DIDACTICA GENERAL I.

### 1. PROBLEMAS CONCEPTUALES DE LA DIDACTICA.

- 1.1 Relación entre Educación, Pedagogía y Didáctica.
- 1.2 La Didáctica y su fundamento psicopedagógico.
- 1.3 Desarrollo histórico de la Didáctica.

### 2. EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

- 2.1 El proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.2 Variables involucradas.
- 2.3 Leyes, principios y tipos de aprendizaje
- 2.4 La Motivación Pedagógica.

### 3. PLANEAMIENTO DIDACTICO.

- 3.1 La Planeación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- 3.2 Etapas del planteamiento Didáctico.
- 3.3 Planes de Curso, de Unidad y de clase.

### 4. LA PRACTICA EDUCATIVA.

- 4.1 La Lección.
- 4.2 El Contenido.
- 4.3 Métodos, Técnicas y Procedimientos de Enseñanza.
- 4.4 Dinámicas de Grupo Aplicadas a la Educación.

## DIDACTICA GENERAL II

### 1. TECNOLOGIA EDUCATIVA, FUNDAMENTOS.

- 1.1. Teorías Psicológicas.
- 1.2 Teoría de Sistemas.
- 1.3 Teorías de la Comunicación.

### 2. TECNOLOGIA EDUCATIVA: INSTRUMENTACION.

- 2.1. Modelos de Sistematización.
- 2.2. Cartas Descriptivas.
- 2.3. Desarrollo de la Tecnología Educativa en México.

3. EL PROBLEMA METODOLOGICO EN LA DIDACTICA.
  - 3.1 La Estructura Didáctica.
  - 3.2 La Construcción de la Estructura Metodológica.
  - 3.3 El Método Factor definitivo.
  - 3.4 Contenido y Metodología.

4. LA DIDACTICA CRITICA.
  - 4.1 Conceptualización, Problemática General de la Didáctica.
  - 4.2 La Instrumentación Didáctica.
  - 4.3 Propuesta de una metodología en la Didáctica Crítica.
  - 4.4 La Evaluación desde esta perspectiva.

#### PRACTICAS ESCOLARES I-I

1. LA PLANEACION DE LAS PRACTICAS ESCOLARES.
  - 1.1 El Curriculum como elemento articulador de las prácticas Escolares.
  - 1.2 Diferencias y vínculos entre curriculum, - Plan de estudios y programa Escolar.
  - 1.3 Concreción del Curriculum en el Programa Escolar.
  - 1.4 Elementos a desarrollar en el programa escolar.

2. CONSTRUCCION DE UN PROGRAMA ESCOLAR A PARTIR DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.

- 2.1 La teoría de sistemas como la base de la Tecnología Educativa.
- 2.2 La Aplicación de la Tecnología Educativa en América Latina.
- 2.3 Relación Aprendizaje-Conducta en la Tecnología Educativa.
- 2.4 Objetivos Conductuales ejes centrales en la elaboración de programas.
- 2.5 El Modelo de Cartas Descriptivas.

3. LA PROPUESTA ALTERNATIVA EN LA ELABORACION DE PROGRAMAS ESCOLARES.

- 3.1. El punto de vista de lo social como base para la elaboración de la propuesta.
- 3.2 Conceptualización del aprendizaje.
- 3.3 La Construcción del Marco de Referencia.
- 3.4 Instrumentación Didáctica.



## PRACTICAS ESCOLARES I-2

### 1. SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACION.

- 1.1 Que significa evaluar desde la tecnología educativa.
- 1.2 Evaluación en el Marco de la propuesta al ternativa.
- 1.3 Diferencias y relaciones entre evaluar, me dir, calificar, acreditar.
- 1.4 El concepto de Evaluación Educativo.

### 2. INSTRUMENTACION DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

- 2.1 Elaboración de exámenes a partir de la -- tecnología educativa.
  - 2.1.1. Reactivos.
  - 2.1.2. Estandarización.
  - 2.1.3. Tipificación.
- 2.2 La evaluación fuera de los exámenes objeti vos.
  - 2.2.1. Conformación de un grupo de aprendi zaje.
  - 2.2.2. La Producción de la Tarea.
  - 2.2.3. La Producción de la Tarea.
  - 2.2.4. Evaluación grupal.
  - 2.2.5. Autoevaluación.

### 3. RELACION ENTRE EVALUACION Y SOCIEDAD.

- 3.1. El reduccionismo de la evaluación en el momento de calificar.
- 3.2 Relaciones entre evaluación-educación.
- 3.3 Sociedad.
- 3.4 ¿Tiene relación la evaluación con los pro cesos de marginación social?

## QUINTO Y SEXTO SEMESTRE.

### ORGANIZACION EDUCATIVA I.

#### 1. ORGANIZACION Y ADMINISTRACION.

- 1.1. Conceptos generales de la organización y administración.

- 1.2 El Proceso Administrativo.
- 1.3 Concepto.
- 1.4 Etapas específicas del desarrollo administrativo.
- 1.5 Ubicación de la organización y la administración en el Universo Social y Educativo.
- 1.6 Vinculación entre organización y administración.

## 2. ANTECEDENTES DEL PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO.

### 2.1 Principales corrientes del pensamiento administrativo.

- 2.1.1. La escuela de la administración científica.
- 2.1.2. La escuela de las relaciones humanas
- 2.1.3. La escuela empírica.
- 2.1.4. La escuela de los sistemas sociales.
- 2.1.5. La escuela nueva de la ciencia de la administración.
- 2.1.6. Criterios de división de la administración.

### 2.2. Principales esquemas clásicos de organización.

- 2.2.1. Operacional.
- 2.2.2. Departamental.
- 2.2.3. POSOCIP
- 2.2.4. Psicológico.
- 2.2.5. Sociológico.
- 2.2.6. Teorías de organización
- 2.2.7. Clásica.
- 2.2.8. Neoclásica.
- 2.2.9. Socialista.

## 7. ORGANIGRAMAS, FLUXOGRAMAS-CRONOGRAMAS.

### 7.1. Organigramas y su clasificación.

- 7.1.1. Estructurales, funcionales, especiales y analíticos, verticales, horizontales y circulares.
- 7.1.2. Generales y complementarios.

### 7.2. Fluxogramas (gráficas de flujo)

- 7.2.1. Concepto y simbología.
- 7.2.2. Tipos y elaboración.

- 7.3. Cronogramas
  - 7.3.1. Concepto.
  - 7.3.2. Tipos y elaboración.

- 8. CAMINO CRITICO.
  - 8.1. Método del Camino Crítico.
    - 8.1.1. Antecedentes
    - 8.1.2. Definición.
    - 8.1.3. Usos y Metodología.
    - 8.1.4. Definición del Proyecto.

## ORGANIZACION EDUCATIVA II.

### I. EL PEDAGOGO DENTRO DE LA ORGANIZACION Y LA -- ADMINISTRACION ESCOLAR.

- 1.1. Actividades del pedagogo dentro de la organización y administración de instituciones educativas.
- 1.2. Situación Actual.
- 1.3. Perspectivas ocupacionales del pedagogo - en el Area de Organizacion Educativa.

### II. TECNICAS DE INVESTIGACION EN LA PREVISION.

- 2.1. Aspectos a estudiar en una institución educativa.
- 2.2. Técnicas generales de investigación en la previsión.
- 2.3. El diagnóstico operacional.
  - 2.3.1. Características Generales.
  - 2.3.2. Objetivo.
  - 2.3.3. Lineamiento para su empleo.
  - 2.3.4. Esquemas de guía para el diagnóstico.
  - 2.3.5. Esquemas de necesidades de el diagnóstico operacional.
  - 2.3.6. Procedimiento para realizar el diagnóstico.
  - 2.3.7. Análisis de los resultados.

### 3. TECNICAS DE LA PLANEACION.

- 3.1. Formulación de Proyectos dentro de la --  
Planeación.
- 3.2. Programación de Proyectos.

3.2.1. Gráficas de Gantt

- 3.2.1.1. Conceptos tipos
- 3.2.1.2. Elaboración
- 3.2.1.3. Ventajas y desventajas
- 3.2.1.4. Ejemplos y ejercicios.

3.2.2. Diagramas de Flujo.

- 3.2.2.1. Concepto y clasificación
- 3.2.2.2. Objetivos y simbología
- 3.2.2.3. Ventajas y desventajas
- 3.2.2.4. Ejemplos y ejercicios.

3.2.3. Método del Camino Crítico.

- 3.2.3.1. Definición y Antecedentes.
- 3.2.3.2. Tipos y simbología
- 3.2.3.3. Lista de actividades, matriz de secuencias y tiempos.
- 3.2.3.4. Red de actividades y medidas.
- 3.2.3.5. Red de vencimientos sucesivos.
- 3.2.3.6. Limitaciones en la ejecución de proyectos por medio de este método.
- 3.2.3.7. Ejecución de un proyecto educativo aplicando este método.

4. TECNICAS DE LA ORGANIZACION.

- 4.1. Definición de los organigramas y su objetivo.
- 4.2. Funciones.
- 4.3. Clasificación.
- 4.4. Tipos de organigramas.
- 4.5. Normas convencionales para su elaboración.
- 4.6. Ventajas y desventajas.
- 4.7. Ejemplos de organigramas de diferentes instituciones.
- 4.8. Ejemplos de organigramas de diferentes instituciones.

5. EL PAPEL DEL DIRECTOR DE LA ADMINISTRACION ESCOLAR.

- 5.1. Psicología del jefe
- 5.2. Bases para la integración de la personalidad.

- 5.3. Cualidades y tipología del jefe.
  - 5.4. Tipos de directores
  - 5.5. Personalidad directiva
  - 5.6. Funciones y responsabilidades específicas.
6. EL EDIFICIO ESCOLAR.
- 6.1. Localización y condiciones.
  - 6.2. Instalaciones: aulas, laboratorios, talleres, oficinas, sanitarios, biblioteca, cooperativa, sala audiovisual, anexos, etc.
  - 6.3. Mobiliario escolar y equipos.
  - 6.4. Organización del edificio escolar.
7. APLICACION DE INSTRUMENTOS Y TECNICAS ADMINISTRATIVAS AL AMBITO DE LA ORGANIZACION ESCOLAR.
- 7.1. Organización y administración escolar básica, primaria, particular y pública.
  - 7.2. Organización y administración escolar del nivel medio básico, secundaria particular y pública.

PRACTICAS ESCOLARES II-1.

1. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA OBSERVACION.
- 1.1. Análisis de información básica.
  - 1.2. Observación.
  - 1.3. Análisis de resultados y presentación de los mismos.
  - 1.4. Conclusiones.
2. LA ESTRUCTURA DEL PLAN DE CLASE.
- 2.1. Los tres momentos del plan de clase.
    - 2.1.1. Planeación
    - 2.1.2. Conducción
    - 2.1.3. Evaluación.

- 2.2. Plan de clase
- 2.3. Material didáctico e instrumentos de Evaluación.
- 2.4. Instrumentos de evaluación para la clase práctica.
- 2.5. "La clase práctica
- 2.6. Análisis de resultados.

### PRACTICAS ESCOLARES II-2.

#### 1. INTERACCION EN EL AULA.

- 1.1. El encargo de la psicología social "La interacción".
- 1.2. La interacción didáctica.

#### 2. DOCENTES Y ALUMNOS.

- 2.1. Observación de los alumnos.
- 2.2. Observación de los docentes.

#### 3. LA INVESTIGACION EN EL AULA.

- 3.1. Crítica y nuevo planteamiento.
- 3.2. Interacción en clase.
  - 3.2.1. Punto de vista de los alumnos.
  - 3.2.2. Docentes-alumnos.

### DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD I.

#### 1. ASPECTOS TEORICOS CONCEPTUALES DEL CURRICULUM.

- 1.1. Contextualización en el contexto norteamericano.
- 1.2. Referencias conceptuales en el contexto mexicano.

#### 2. SURGIMIENTO DE LA PROPUESTA CURRICULAR.

- 2.1. Propuesta de Ralph Tyler.
- 2.2. Propuesta de Hilda Taba.

3. ANALISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR EN MEXICO.
  - 3.1. Un acercamiento a la evolución de la problemática curricular en México.
  - 3.2. Modelo y realidad curricular.
4. EVALUACION CURRICULAR.
  - 4.1. Evaluación de los planes de estudio.
  - 4.2. Curriculum: Un espacio de discusión.

#### DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD II.

1. ELEMENTOS QUE HAN CONSTITUIDO EL DISEÑO CURRICULAR Y LA ESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO.
  - 1.1. Relación entre educación y estructura económica.
  - 1.2. Planificación educativa y diseño curricular.
  - 1.3. Determinación de perfil y objetivos.
2. FORMAS DE ESTRUCTURAR EL CURRICULUM.
  - 2.1. Plan por asignaturas.
  - 2.2. Plan por áreas.
  - 2.3. Plan modular y módulos.
3. REVISION DE PROPUESTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS.
  - 3.1. La izquierda y las universidades en México.
  - 3.2. Modelo de enseñanza modular. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
  - 3.3. El diseño curricular por objetos de transformación: El caso de la UAM-X.
4. REFLEXIONES DIDACTICAS EN TORNO AL CURRICULUM.
  - 4.1. Análisis de la estructura de los programas de estudio.
  - 4.2. Análisis de los contenidos curriculares: Teorías del aprendizaje y curriculum.
  - 4.3. Relación curriculum-Docentes.

## **ANEXO 3**

**MAPAS CONCEPTUALES DE LOS  
PROGRAMAS DEL AREA DE  
DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN DE  
LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS.**