

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

“LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLEGIADO ENTRE LOS
PROFESORES DE LA UPN, EN LA INTEGRACIÓN DEL
CURRICULUM.”

(UNA VISIÓN AL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA).

TESINA

QUE PRESENTA EL PASANTE DE PEDAGOGÍA.

MARTÍNEZ MORALES JULIO CÉSAR.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA.

ASESORA: GUADALUPE CARRANZA PEÑA.

PROFESORA DE LA ACADEMIA DE PEDAGOGÍA.

México D. F., diciembre de 2001.

INDICE.

INTRODUCCION.	4
--------------------	---

CAPITULO I.

El plan, 90 de la Licenciatura en Pedagogía.

1.1 La UPN y la licenciatura en Pedagogía.	8
1.2 El proceso de desarrollo del Plan 90.	12
1.3 El rol del docente y el curriculum.	17
1.4 La socialización del curriculum.	20

CAPITULO II.

Los enfoques actuales del campo curricular.

2.1 Algunas características generales.	23
2.2 Enfoque Tecnológico.	27
2.3 Enfoque Sociológico.	30
2.4 Enfoque Psicológico.	34
2.5 Enfoque Pedagógico.	44
2.6 Enfoque Investigación-acción.	48

CAPITULO III.

El trabajo en equipo entre docentes.

3.1	La operación del curriculum formal al vivido.	52
3.2	La colaboración entre profesores.	61
3.2.1	Limitaciones y aportaciones del trabajo en equipo.	73
3.2.2	El curriculum y las relaciones de poder.	80
3.2.3	El papel de la subjetividad.	86
3.2.4	El trabajo en el aula.	92
	Conclusiones.	97
	Anexo entrevista.	100
	Anexo cuestionario.	102
	Bibliografía.	104

INTRODUCCIÓN.

En el transcurso de mi vida como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, he percibido que en cada uno de los semestres los contenidos de las materias no se interrelacionan, pues las materias se encuentran aisladas; cada asignatura trabaja independiente de la otra como si no tuvieran relación entre ellas, marcando así un interés particular en sí, pareciendo como si la carrera en Pedagogía estableciera un fin específico para cada asignatura, y no una relación entre las materias, en la integración del curriculum que permita alcanzar los objetivos deseados en la Licenciatura.

Aunque cada materia trabaje sus contenidos de acuerdo a la rama de que se trate, el punto de trabajo para cada asignatura es el ámbito educativo, puesto que la Pedagogía se encarga del análisis de los diferentes elementos que conforman a la educación, y uno de estos es la relación de trabajo que se establece entre las distintas asignaturas de cualquier licenciatura, y así, con mayor énfasis debería existir relación entre las materias de la propia carrera en Pedagogía, encargada de establecer la integración del curriculum.

A mi manera de ver no existe relación entre las materias el que no exista relación entre los contenidos, podría deberse a que no existe trabajo colegiado, los docentes de cada materia no trabajan en equipo para relacionar los elementos que se ven en una materia con las otras que se imparten en el mismo semestre.

Por lo que la investigación que aquí se presenta pretende conocer: “La importancia de la relación de trabajo entre los profesores de la UPN, en la integración del curriculum”. Trato

de investigar si los de profesores de un mismo semestre que imparten sus respectivas clases a un grupo de alumnos –mismo grado y grupo- de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se relacionan para integrar los contenidos de las materias que imparten durante el semestre, permitiendo así que los contenidos de las asignaturas estén relacionados entre sí.

Además conocer si los profesores trabajan en equipo y como ese trabajo esta vinculado con la formación que recibe el alumno, y si no es así, conocer las causas que impiden el llevarse a cabo esa relación de trabajo para que exista interrelación entre los contenidos de las asignaturas.

Estas asignaturas marcadas tan sólo para la carrera en Pedagogía, Por lo que se hace una revisión al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. No se investiga en la Fase de Concentración en campo y/o servicio pedagógico el trabajo entre docentes, puesto que está Fase se trabaja a través de campos, que son conformados por cinco docentes de los cuales uno es el que maneja el campo.

En cambio se investiga tanto en la Fase de Formación Inicial como en la Fase de Formación Profesional, marcadas en el Plan de Estudios (Plan 90) de la carrera en Pedagogía; En esas fases del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, trato de investigar si existe o no de manera formal la relación de trabajo entre docentes, buscando si está estipulado que los profesores de un mismo semestre deban trabajar o no en equipo.

Ser estudiante de esta universidad, es lo que me “impulsa” a buscar saberes, respuestas y soluciones a una problemática en particular, con respecto a la relación de trabajo entre los

profesores en función a la formación del alumno, por lo que requiero de verificar mis experiencias con la de otros alumnos de la Licenciatura en Pedagogía.

Para acercarme a esta investigación, en el primer capítulo realizo una indagación sobre la creación de la UPN, así como sobre la estructura del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, esto para conocer más a fondo el papel de la Institución en la relación entre docentes, para la articulación de los contenidos entre las materias de un mismo semestre a través de la integración del curriculum.

En el segundo capítulo realizo una revisión bibliográfica sobre distintos enfoques que dan sustento al curriculum, esto mediante la presentación de cinco enfoques que para mí organizan y conforman al currículum, así como la manera como definen algunos autores el término de currículum.

En el tercer capítulo se revisa y se analiza la existencia o no del trabajo colegiado, relacionado con el interés por la integración del curriculum, a través de revisar distintos documentos, así como con la incorporación de una investigación de campo, realizada mediante entrevistas a 8 docentes que imparten clases en la carrera de Pedagogía, a los cuales sus nombres se les sustituyen por P.1, P.2, hasta P.8, según corresponda del docente que se trate.

Así mismo se les aplico un cuestionario a los 270 alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, divididos en 60 de octavo semestre, 120 de sexto semestre del ciclo escolar 2000, aplicado entre los meses de mayo y junio; y a 90 de quinto semestre en el mes

octubre de 2000, todo esto para encontrar si existe o no la relación de trabajo entre los docentes de la UPN en la integración del curriculum.

CAPITULO I.

El plan 90 de la Licenciatura en Pedagogía.

1.1 La UPN, y la Licenciatura en Pedagogía.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) surge, según menciona Moreno Prudenciano (1998), por la demanda del Sistema Nacional de Trabajadores de la Educación de “...<<pedir al Estado Mexicano la creación de un instituto de Ciencias de la Educación que englobará a las escuelas normales, a las instituciones de divulgación e investigación pedagógica y se encargará de la superación y mejoramiento profesional del magisterio>>”¹.

Este mejoramiento profesional está situado en la calidad de la educación, de la cual, hace mención Elvira Pacheco (1998), al citar a Fernando Solana Morales, Secretario de Educación de aquella época el cual menciona:

“<<La calidad de la educación depende, antes que ninguna otra cosa, de la calidad y responsabilidad de quienes administran el sistema educativo, de la calidad de los investigadores de la pedagogía y la sociología educativa, en síntesis, depende del trabajo que realizamos los responsables del sistema educativo. Para elevar la calidad de la educación nace la UPN>>.”²

¹ Moreno, P. Revista Especializada en Educación: Pedagogía. Vol. 5, Núm. 3, UPN México 1998, p. 57.

² Pacheco, E. Revista: Xictli: Unidad UPN 094. Vol. 8, Núm. 30, UPN México 1998, p. 13.

El nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional está marcado en dos proyectos; uno por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), otro por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ambos proyectos engloban la creación de la UPN y David Beciez (1998) hace mención sobre esto:

*“... la Universidad surge entre dos concepciones del hacer educativo que tenían propósitos muy claros, en la SEP el construir una institución de excelencia académica dedicada a los profesores en servicio, con una matrícula reducida y controlada que atendiera las necesidades de profesionalización de los profesores en educación básica, en cambio, el SNTE la concibió como una forma de control gremial, incluso en el nivel de los funcionarios que la encauzarían...”*³

Estos dos proyectos fueron parte importante del nacimiento de la UPN, pues como establece Moreno Prudenciano:

“La UPN nace con cuatro áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Servicios de Biblioteca y Apoyo Académico. Los aspirantes a ingresar a la nueva casa de estudios podrían ser normalistas y/o bachilleres. Las decisiones fundamentales recaen en el rector y por medio de éste en la SEP en última instancia.

Tal estructura universitaria no es la que la dirección sindical esperaba, por lo que se inician de nuevo los conflictos entre la SEP y el SNTE. (...)

(...) En cualquier caso, cuando comienza a funcionar la Universidad, se modifican considerablemente los planteamientos originales de las partes en pugna. (...)

El 29 de agosto de 1978 fue nombrado rector de la UPN Moisés Jiménez Alarcón, egresado de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior, (...)

El personal académico de la UPN se selecciona mediante concurso de oposición que califica la Comisión académica Dictaminadora, nombrada por el Secretario de Educación Pública a sugerencia del rector, según el decreto de creación.

La Universidad inicia sus labores docentes el 12 de marzo de 1979 ofreciendo las licenciaturas de Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica. Después se diseñan algunos estudios de posgrado o maestrías... ”.⁴

Tanto las licenciaturas como las maestrías de la UPN, marcan la forma de trabajo mediante los objetivos a realizar, y la carrera de Pedagogía (Plan 90) tiene como: “*objetivo: Formar profesionales que diseñen, desarrollen y evalúen programas educativos con base en el sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales*”.⁵ Esos objetivos se mencionan en el Plan 90 de la Licenciatura en Pedagogía.

Pero es necesario distinguir entre los diversos momentos de desarrollo curricular. A partir de su creación la UPN ofrece un Plan curricular que comprende un tronco común

³ Beciez, D. Revista Especializada en Educación: Pedagogía. Vol. 5, Núm. 3, UPN México 1998, p.98.

⁴ Moreno,... op. Cit. Pp. 60-61.

⁵ UPN. Tríptico de la Licenciatura en Pedagogía. Plan 90.

para todas las Licenciaturas que se ofrecieron en su origen, estableciendo los objetivos primordiales a alcanzar, lo cual se menciona en el boletín (1980) de la UPN:

“Estructura de los planes de estudio.

*A fin de garantizar el logro de su objetivo fundamental, que consiste en formar profesionales de la educación reflexivos, críticos, creativos y conscientes de la realidad social de la que forman parte, la Universidad Pedagógica Nacional ha diseñado planes de estudio, integrados por tres áreas, cada una de las cuales desempeñará una función educativa específica”.*⁶

Estas áreas son: Area de Formación básica, Area de integración vertical y Area de concentración, las dos primeras establecen conocimientos comunes a todas las licenciaturas y para el área de concentración se menciona: *“Los contenidos de esta área constituyen el material específico que define el campo particular de cada carrera. La idea de concentración se determina en razón de los requerimientos de cada licenciatura...”*⁷ Esto es, que de los cuatro años de duración de la carrera, los tres primeros son de tronco común y el último se divide en campos de trabajo particulares.

A esta forma de estructura de los planes de estudio se le llamó Plan 79, sin embargo, a partir de los finales de los 80s, se empieza a realizar una evaluación curricular que da como resultado la modificación integral de los planes, y da origen al que llamamos Plan 90, el cual, es el que se analiza en esta investigación, mediante precisar si existe o no el trabajo colegiado en la Licenciatura en Pedagogía.

⁶ UPN Boletín UPN. Vol. 1, Núm. 16 marzo, pp. 1-16. México 1980.

⁷ Ibid.

1.2 El proceso de desarrollo del Plan 90.

Al investigar si está señalado de manera explícita la existencia o no de la relación de trabajo entre profesores, dentro del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, me ha sido necesario indagar sobre el proyecto académico, pues el Plan de estudios 90, nace o surge dentro de los proyectos académicos de la UPN, Moreno Prudenciano explica lo que es un Proyecto académico cuando escribe:

*“Consiste en la definición de un núcleo de problemas educativos centrales por resolver y de acciones por desarrollar a fin de darle un ‘sentido’ y un ‘significado’ a la orientación que se adopte, pero tal propuesta es situada en perspectiva. Tal perspectiva indica tomar en cuenta tanto la construcción de escenarios futuros (prospectiva) para modelos internos de universidad ideal, como los impactos que tienen, en los mismos las tendencias socio-económicas – educativas externas, derivadas tanto de ámbitos internacionales como nacionales y regionales”.*⁸

Esos escenarios futuros, determinan y enmarcan las distintas formas de trabajo que se establecen en el Plan de Estudios 90, el cual se da a través de:

“La reestructuración curricular de las licenciaturas escolares (...) que imparte la Unidad Ajusco de la UPN desde 1979 hasta la fecha, se fundamenta en las conclusiones de la Comisión Interacadémica de la Dirección de Docencia durante el proceso de Evaluación Institucional, así como en el análisis de los proyectos académicos de la UPN (1978-1985) y ha tenido en cuenta así mismo el programa para la modernización educativa 1989-1994. A

⁸ Moreno,... op cit., p.69.

ello cabe agregar que (...) se han producido una serie de eventos y documentos que indican la necesidad de modificar los planes de estudio (...) con el fin de fortalecer la formación de profesionales en el campo de la educación...”⁹

Y más adelante añade:

“Las propuestas de reestructuración curricular de las licenciaturas escolarizadas han surgido de un proceso de trabajo interacadémico, que recoge las experiencias y puntos de vista más consensuados respecto a los propósitos de dichas reestructuración y a la estructura curricular de los nuevos planes de estudio que se proponen.”¹⁰

Ese Plan de Estudios que se propone en la Licenciatura en Pedagogía (1990), está dividido en 7 apartados:

- “1. Justificación.*
- 2. Perfil de ingreso, egreso y campo laboral.*
- 3. Estructura de Plan de Estudios.*
- 4. Mapa curricular y créditos por asignatura.*
- 5. Estrategias Pedagógicas.*
- 6. Programas Sintéticos del Plan de Estudios.*
- 7. Bibliografía consultada.”¹¹*

⁹ UPN. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. México 1990, p. 3.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid. p. 1.

Lo que es el 2º, 3º, 4º y 7º son puntos más relativos hacia el alumno y lo que él debe hacer, por lo que me detengo en el 1º, 5º y 6º los cuales son: la Justificación, las Estrategias Pedagógicas y los Programas Sintéticos del Plan de Estudios; Esto para tratar de conocer si existe algún acercamiento, que mencione de manera explícita: si existe o no la relación de trabajo entre los profesores de un mismo semestre para la integración del curriculum.

Dentro de la Justificación se enuncia este acercamiento, cuando en el Plan de Estudios se menciona: “-Propender a la superación de un modelo curricular por disciplinas a cargo de un docente y combinar esta opción con espacios y actividades curriculares en los que se integre profesores de distintas líneas de formación.”.¹²

Esta manera a encaminarse hacia un trabajo por disciplinas esta muy claro, y realmente se denota en la UPN, en los programas de estudio que se desarrollan en las clases de cada una de las materias, sólo que el siguiente paso de: “... combinar esta opción con espacios y actividades curriculares en los que se integran profesores de distintas líneas de formación.”¹³ Creó no ha logrado concretarse en las prácticas curriculares que hoy se pretenden investigar.

Aún y cuando estos objetivos que se proponen están mencionados en la Justificación, y detallados en el 5º apartado del Plan de Estudios (Estrategias Pedagógicas) no se denota, pues, aunque marca:

¹² Ibid. p. 5.

¹³ Ibid.

*“... se pretende que en ciertos momentos del desarrollo curricular del plan, los profesores de un mismo semestre converjan en un trabajo colectivo con los alumnos, de tal manera que se propicie un análisis multidisciplinario de temas y problemas, teorías y/o prácticas del campo de la Pedagogía. Con esta estrategia se tiende a superar la idea tradicional de que siempre un solo profesor esté al frente y a cargo de un curso”.*¹⁴

Y menciono que esto no se denota, porque en los programas de clase no se vislumbra relación entre los profesores, ya que los contenidos de las materias no marcan un enlace entre ellas, esto parece ser un desfase entre lo teórico y lo práctico, pues en el Plan de estudios se menciona este tipo de relación pero en la práctica no, ya que los profesores no hacen de manera explícita esa relación, dejando al alumno ligar los contenidos de las materias.

Mí forma de percibir, la pongo en comparación con las experiencias que tienen otros alumnos de la UPN, así analizo y verifico si es cierto o falso que exista relación entre los docentes de un mismo semestre, pero este es un punto que trabajo en el tercer capítulo de la Tesina.

Algo que creo debe quedar claro, es que los objetivos se enuncian, tanto en el párrafo de la *Justificación*, como en el de *Estrategias Pedagógicas*, en un sentido de: “deber ser” esto, debido a que se mantiene discursivamente, puesto que no existe obligación, para de alguna

¹⁴ Ibid. p. 27.

manera aterrizar en la relación de los contenidos entre las distintas asignaturas en un determinado grupo.

Para revisar el apartado de los Programas Sintéticos, es necesario hablar de la Estructura del Plan de Estudios (90): *“El Plan de Estudios se estructura en tres fases, <<Fase: Formación Inicial, Fase: Formación Profesional y Fase: Concentración en campo y/o servicio pedagógico>> que corresponden a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía, y cada una de ellas comprende campos o áreas de formación...”*¹⁵ Áreas de formación establecidas en líneas de trabajo marcadas por la propia Licenciatura en pedagogía, en las cuales destacan línea Psicológica, línea Pedagógica, línea Socio-historico y político, línea Investigación educativa y línea Filosófico-pedagógico, entre otras.

Ahora bien, en lo que respecta a los Programas Sintéticos del Plan de Estudios,¹⁶ no percibo el que se trabaje o exista de manera formal la relación de trabajo entre profesores de un mismo semestre; pero a cambio encontré que se da una relación entre asignaturas, pues se menciona la relación que tiene una materia con otras materias, así se marca una correspondencia, la secuencia de una asignatura con otra que le precede en el siguiente semestre, por lo que según el Plan de Estudios existe una relación de trabajo entre docentes por líneas, aún y cuando existan asignaturas no seriadas.

Lo referente al trabajo en equipo entre docentes de una misma línea es algo que no investigo, pues me interesa el trabajo entre docentes de un mismo semestre que imparten

¹⁵ Ibid. p. 11.

¹⁶ Ibid. pp. 47-70.

sus respectivas clases a un grupo de alumnos -mismo grado y grupo- de la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual, pienso hasta el momento a través de mis experiencias, que no existe, pues no se percibe que los profesores realicen este trabajo colegiado en la construcción del curriculum, y parte importante podría ser el rol que desempeña el docente de la UPN.

1.3 El rol del docente y el curriculum.

Para trabajar este apartado inicio preguntando sobre: ¿Cuál es el papel del docente de la UPN?. Pues entiendo al “rol” como “el papel a desempeñar”, y de esto, se desprende el saber si existe uno o varios roles para el docente de la UPN.

Respecto a lo anterior Remedi Eduardo (1988) menciona que: *“El individuo que se identifica en un rol se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo...”*¹⁷, es decir, se identifica con un modelo y adquiere esa identidad.

La identidad la definen Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (1993) como: *“La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos...”*¹⁸ y quizás no tan sólo en la manera como nos concebimos, sino también en la manera como nos formamos.

¹⁷ Remedi, E. La identidad de una actividad: Ser maestro. UAM-X, México 1988, p. 9.

¹⁸ Anzaldúa, R., y Ramírez, B. Vínculo maestro-alumno. SEP DGETI, México 1993, p. 11.

Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez aluden a la formación cuando escriben: *“La formación implica procesos de identificación, porque con lleva un trabajo de transformarse uno mismo y convierte en una persona que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina que por ejemplo es un maestro.”*¹⁹ Con todo lo anterior podría decir, que el profesor de la UPN representa el rol de la persona con quien se identifica, en el que se podría marcar al profesor, ya sea, como: profesor tradicional, participativo, demócrata, etc., y recordando que se da de manera implícita, pues son rasgos con los que él, se siente más identificado.

Esto, podrá ser la causa del por qué, no se denota la relación de trabajo entre docentes de un mismo semestre, debido a las características e intereses de cada profesor; Por lo que regreso a la pregunta inicial. ¿Cuál es el papel del docente de la UPN?, Si sólo existe una identidad marcada en el rol a desempeñar, y este rol es reflejado en sus actividades como docente dentro de la UPN.

Para laborar en la Universidad Pedagógica, se menciona, en el Decreto de creación de la UPN, en su artículo 27 lo siguiente:

*“El ingreso del personal académico a la Universidad Pedagógica Nacional se sujetará a concurso de oposición practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública a propuesta del Rector, la que verificará la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que les corresponda...”*²⁰

¹⁹ Ibid.

²⁰ UPN. Reestructuración de la Unidad Ajusco. México 1990.

Esa capacidad y preparación académica consideradas idóneas, están dadas, según intereses y necesidades de la UPN, las cuales enuncian el rol que se va a desempeñar, pues, en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, que en su artículo 8º establece lo referente a las obligaciones del personal académico, menciona sobre las horas que hay que cumplir, a demás de: diseñar la programación del curso, actualizarse, realizar evaluaciones, presentar informe del resultado del programa, etc.²¹

Pero no hace mención sobre el que se obligue al docente a relacionarse con otros docentes para conformar o integrar un curriculum, debido esto quizás, a que ese papel le corresponde a la licenciatura en que está inscrito, pues, ella determina los objetivos a alcanzar y por ende el tipo de curriculum a trabajar.

José Arnaz (1990) define al curriculum así: “... *el curriculum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a concluir acciones, pero no es las acciones mismas...*”²² tan sólo es guía de lo que se pretende llevar a cabo, y el docente es el que realiza este trabajo, mediante el papel que le es asignado.

Este papel muestra de alguna manera la existencia del trabajo colegiado como parte importante del desarrollo del curriculum, pues es un trabajo que se realiza, tal como Shirley

²¹ Vid. Ibid.

²² Arnaz, J. La Planeación curricular. Segunda edición, editorial Trillas, México 1990, p. 9.

Grundy (1994) define al curriculum cuando menciona: “... *el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural...*”²³ ya que surge, de los saberes del docente para formar un producto que sirva a los estudiantes, para ligar conocimientos y que no queden las asignaturas como independientes.

En fin, se puede afirmar que institucionalmente, no hay un estatuto formal que imponga la obligación de un trabajo académico colegiado entre los profesores de un solo semestre, con el fin de mejorar el rendimiento escolar del alumno; pero quizás pueda haber una relación a través de la socialización entre docentes, reflejado, en el propio curriculum que elaboran.

1.4 La socialización del curriculum.

Empezar a planear o quizás a estructurar un curriculum, requiere de poner en la mesa diferentes factores como son: lo social, político, económico, ideológico, pedagógico, psicológico, entre otros, y parte importante para fundamentarlo y sustentarlo es la interacción de todos los aspectos mencionados.

La forma de articular todos los factores, corresponde en la UPN a los docentes, pues ellos son los que viven y saben, el porqué dar tal contenido. En la interacción del

²³ Grundy, S. Producto o praxis del curriculum. Segunda edición, Editorial Morata, traducción, de Pablo Manzano, Madrid España 1994, p.19.

curriculum se denota más esa importancia, pues tal como menciona Bordieu Y Passerón (1981): “... la acción pedagógica debe transmitir siempre, aparte de un contenido, la afirmación del valor de ese contenido...”²⁴ es decir, no se dará los temas porque sí, puesto que en la integración del curriculum los docentes marcan el por qué de la elección de los temas que consideran de mayor importancia, esto al intercambiar puntos de vista, los cuales sirven en la enseñanza que se imparte en la UPN, para la formación del futuro pedagogo.

Ese intercambio de puntos de vista, da paso a la socialización del curriculum, pues en él se insertan todos los supuestos, creencias, saberes y conocimientos prácticos que tiene cada profesor; aunque el curriculum no lo es todo para lograr un buen aprendizaje, pues como Eggleston (1980) escribe: “... si bien el currículo es sin duda una variable fundamental, resultaría engañoso afirmar que la mayor parte de lo que ocurre dentro de la escuela está determinada por él...”²⁵ no obstante, es parte importante del aprendizaje del alumno, pues influye la interacción que tiene éste, con lo que vive dentro de la escuela. Existen otros factores, igual o quizá más importantes, que determinan las prácticas educativas dadas en las instituciones, entre ellas la existencia o no de trabajo colegiado entre el profesorado que comparte un mismo grupo escolar.

El trabajo colegiado dentro de la investigación hasta este momento se encuentra como latente, es decir, se establece que se da o por lo menos que se debe dar, no se clarifica si realmente existe, es hasta el tercer capítulo donde se expone de manera precisa si realmente

²⁴ Bordieu, P., y Passerón, C. La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, segunda edición, edit. Laila Barcelona España 1981, p. 181.

²⁵ Eggleston, J. Sociología del currículo escolar. Trad. Eddy Montalvo, edit. Troquel. , Buenos Aires 1980, p.20.

existe o no, esto, mediante la investigación de campo, pues hasta el momento esta marcado como algo que se tiene que realizar, pero no se da, aún y cuando se encuentra marcado en el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Plan de Reestructuración de la Unidad Ajusco y en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, ya que se establece que debe darse una relación de trabajo entre los profesores de un mismo semestre para activar una educación multidisciplinaria, enfocada en: fortalecer la formación de los profesionales en educación, pero esto que se establece queda tan solo en el papel.

CAPITULO II.

Los enfoques actuales del campo curricular.

2.1 Algunas características generales.

Para precisar **la importancia del trabajo colegiado en la integración del curriculum**, es preciso revisar y mostrar cinco enfoques, que desde mi perspectiva constituyen el panorama del curriculum y son parte importante de su integración y seguimiento, como elementos necesarios para estructurar los contenidos del curriculum que se aborda en clase.

Estos enfoques están marcados de forma explícita, pues muestran de manera organizada los objetivos que se quiere alcanzar mediante los contenidos, esto es, los contenidos de las materias amplían los conocimientos, debido al material que se analiza; pero al mismo tiempo limita el propio conocimiento, pues se establece solamente un cierto tipo de contenidos.

Al respecto Hilda Taba (1987) menciona: *“... la organización por materias tiende a limitar el alcance del conocimiento. Si las ramas nuevas del conocimiento sólo pueden ser incorporadas mediante la adición de nuevas materias del conocimiento, el alcance del nuevo conocimiento disponible en cualquier momento se ve seriamente limitado...”*²⁶ pues se predispone institucionalmente, ver los contenidos que se van a dar en determinada

²⁶ Taba, H. Elaboración del currículo Teoría y Práctica. Séptima edición, trad. Rosa Albert, edit. Troquel, Argentina 1987, p.511.

materia, y no se precisa la relación de esos contenidos con las otras materias del mismo semestre, y allí se limitan los conocimientos o por lo menos se fraccionan.

Esto es lo que pasa en la UPN, pues existe de manera palpable la integración del curriculum para cada materia, dando lugar a la relación de trabajo entre los docentes para una sola asignatura, pero no existe entre las materias que se imparten en el mismo semestre, pues hasta ahora se habla de una “doble articulación” del curriculum, tanto en su sentido vertical como horizontal, y no sólo de manera discursiva, sino práctica.

El sentido vertical, está marcado a través de las líneas de trabajo, que son: Pedagógica, Psicológica, Socio-histórica, entre otras, pues la curricula de la Licenciatura en Pedagogía se fundamenta en las conclusiones de la Comisión Interacadémica de la Dirección de Docencia que establece la forma de trabajo en la Licenciatura a través de líneas, y en un sentido horizontal, como lo marca el Plan de Estudios en Pedagogía,²⁷ la cual busca la relación de trabajo entre los profesores de las distintas líneas.

Lo importante del trabajo colegiado al establecer los contenidos de la asignatura, es que señala los objetivos a alcanzar, pues como menciona Martínez Bonafe (1991): “*Un proyecto curricular es una propuesta teoría-práctica de investigación y desarrollo del curriculum (...) es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas...*”²⁸

²⁷ Vid. UPN. Plan... op cit. Pp 5 y 12.

²⁸ Martínez, J. “Marco y componentes de un Proyecto Curricular” en: Proyectos Curriculares y Práctica Docente. Edit. Diana, Sevilla España 1991, p. 263.

y para concretar este tipo de intención, y de acuerdo a las líneas de trabajo presento una clasificación de cinco enfoques, los cuales desde mí punto de vista dan forma al curriculum de la UPN:

Enfoque tecnológico.

Enfoque sociológico.

Enfoque psicológico.

Enfoque pedagógico.

Enfoque investigación-acción.

Esta clasificación que menciono no corresponde a un autor o autora en particular, sino que es el producto de una selección personal, la cual realizo desde la perspectiva de incorporar una visión más amplia de los elementos que conforman al curriculum de la universidad, pues en la universidad los docentes que imparten clase en la Licenciatura de Pedagogía son: pedagogos, psicólogos, investigadores, matemáticos, filósofos, investigadores y sociólogos entre otros, lo cual desde mí perspectiva manifiesta la importancia del trabajo colegiado.

La investigación sobre la existencia del trabajo en la UPN, se establece en el capítulo uno de manera explícita en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, aunque esa existencia como ya se mencionó es a través de líneas, y no se manifiesta que exista la integración del curriculum entre los profesores de un mismo semestre.

La integración del curriculum para un mismo semestre, trato de justificarla cuando encuentro de manera formal que se da la relación entre los docentes, esto es, que se manifieste un curriculum formal; Aunque puede que exista esa relación dentro de un curriculum oculto, pues como menciona Angélica Mercedes (1992): “... *El curriculum oculto permite reconocer interacciones sociales dentro de la escuela, en las cuales convergen mutuas influencias ideológicas...*”.²⁹

Esas influencias ideológicas que se dan en el curriculum oculto, a mi manera de ver existen también dentro del curriculum formal, pues para la creación del curriculum explícito, se necesita de la relación entre sujetos que le dan vida y que se refleja por medio de las instituciones escolares, tal como aclara Jurgo Torres (1992): “... *El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores de enseñanza y aprendizaje...*”³⁰ que se reflejan en la integración de un curriculum formal.

La integración del curriculum formal en esta investigación se expresa en los cinco enfoques antes mencionados, y que, implícitamente mantienen un curriculum oculto en la interacción entre los docentes que le dan vida, y entre los propios enfoques; Cabe mencionar que el análisis de cada enfoque, precisa en mayor medida sobre los aportes de cada uno y poca referencia se hace a las problemáticas o limitaciones que puedan presentar estos.

²⁹ Mercedes, A. El curriculum oculto. “Una aproximación conceptual”, tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía en la U.N.A.M., Facultad de Filosofía y letras, México, D.F., 1992, p. 87.

³⁰ Torres, J. El curriculum oculto. Tercera edición, ediciones Morata Madrid 1992, p. 198.

2.2 Enfoque Tecnológico.

El enfoque tecnológico se basa como su nombre lo indica, en la técnica o mejor dicho en el uso de técnicas o herramientas que permiten alcanzar un determinado fin, Eisner y colaboradores (1987) mencionan sobre la función de este enfoque en el curriculum, cuando escriben: “... *la función del curriculum como aquella que esencialmente encuentra medios eficaces para restablecer resultados predefinidos y libres de problemas...*”.³¹ Es decir, al marcar los objetivos que se quiere alcanzar, también se marcan los pasos que van a dar y sólo importa conseguir los resultados.

Por tanto, este enfoque tecnológico: “... *No está de acuerdo con el proceso del conocimiento o del aprendizaje, sino con la técnica por medio de la cual el conocimiento es comunicado y facilita el ‘aprendizaje’, hace poca o ninguna referencia al contenido y se interesa por el desarrollo de una tecnología de instrucción...*”.³² Quizás por ello es que los docentes en este enfoque establecen los fines, y poco o nada se interesan por el proceso mediante el cual, el alumno puede acceder al contenido.

Esa poca referencia al contenido se marca porque se privilegian los objetivos, y no los medios, que son los que permiten alcanzar los objetivos, aunque quizás los medios vistos como recetas, que se deben aplicar para impartir ciertos contenidos, la poca referencia se debe según menciona Rosa María Torres porque: “*Una de las expresiones de esta corriente*

³¹ Eisner, W., y Vallance, E. “Cinco concepciones del curriculum. Sus raíces e implicaciones para la planeación curricular”, en: *Didáctica*. México. Universidad Iberoamericana, Núm. 11, 1987, p. 52.

³² Ibid.

técnica en el campo del curriculum es la que considera al producto del sistema educativo para el logro de las actividades profesionales; igual que una empresa, la escuela es un sistema de producción que para lograr eficiencia y control de calidad requiere del análisis de actividades complejas y de su transformación en competencias concretas que pueden ser producidas en el sistema”³³ es decir, se expresa en lo que actualmente es el modelo económico capitalista, sustentado en la Globalización, el cual marca dentro de la escuela su carácter político y económico, que debe preservar la eficiencia individual.

Esta eficiencia individual se inserta en el enfoque tecnológico, debido a que hace a los alumnos, parte de un producto, es decir, el alumno es algo que se moldea a través de instrucciones, Elsa Contreras e Isabel Ugalde mencionan las premisas fundamentales de la Instrucción:

- *El maestro, es el protagonista principal de la situación instruccional, la única fuente de información y que actúa, generalmente, por imposición y por coacción.*
- *El método, de presentación de la información es oral, de conferencias, (...) En el mejor de los casos se incorporan algunas actividades para los alumnos, las que lejos de fomentar la creatividad, se limitan a mecanizaciones o reproducciones de lo expuesto por el maestro.*
- *El alumno, es el elemento pasivo, receptor del saber dictado por el maestro. Su actividad se limita a escuchar, repetir y obedecer.*
- *La información, dada en las asignaturas tiene un valor absoluto que hay que repetir al pie de la letra...”³⁴*

³³ Torres, R. *Revista Vasija No. 2*, UPN, México 1998, p.72.

³⁴ Contreras, E., y Ugalde, I. *Principios de Tecnología Educativa.*, S/n p. 47.

Un ejemplo claro de lo anterior lo realiza A. S. Neill (1980) cuando señala:

“... Sería interesante saber lo que le sucedería a un maestro (...) si se dirigiese a sus alumnos una mañana diciéndoles:

‘El principal deber de esta escuela es el de obtener esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoles a ustedes cosas que no tienen valor alguno. Les enseño divisiones de numerosas cifras que equivalen a dinero que jamás tendrán. Mi tarea es la procurar que aprendan a leer y a escribir para que más tarde, cuando pasen bajo el dominio de esos grandes maestros, los magnates, que le provoquen de la prensa diaria, ustedes acepten lo que ellos quieran. (...) Mi cometido es el de disciplinarlos, lograr que me respeten, porque yo represento a la autoridad y ustedes deberán pasarse la vida obedeciendo a la autoridad y servilismo. (...) En resumen, muchachos, depende de ustedes que nuestro sistema capitalista de clases, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un mayor esplendor...’.”³⁵

Claro que lo expuesto por Neill, es difícil que ocurra aún en la actualidad, con la existencia de otros enfoques de aprendizaje, pero existen también ventajas en este enfoque tecnológico, Elsa e Isabel hacen mención de esas ventajas:

“Chadwick señala que, en general, todo modelo educativo de base tecnológica tiene las siguientes ventajas:

- *hace más perceptible el proceso de enseñanza-aprendizaje;*
- *aumenta la especialización laboral del personal docente;*

³⁵ Neill, A. Maestros problema y los problemas del maestro. Editores Mexicanos Unidos, S. A. Trad. Carmen, G. 3ra. Edición México 1980, p28.

- *mejora la medición y evaluación de los resultados del proceso mismo;*
- *hace los fines más objetivos y aclara las metas e intenciones de la educación... ”.*³⁶

Las ventajas señaladas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, la especialización, las metas y la evaluación, tienen en el curriculum una forma de proporcionar un cierto tipo de conocimiento, que sirve para resolver alguna situación, al aplicar la herramienta necesaria, pues como Sarramona (1990) menciona:

“... La tecnología (...) aparece ‘cuando el problema de acción que se pretende resolver mediante la aplicación de técnicas es objeto de reflexión teórica, pues, la técnica no es ciencia de la técnica sino aplicación de la técnica’ (Colom, 1986:18)

*En la tecnología, por tanto, se recoge a la vez la dimensión técnica, que implica una reflexión sobre la naturaleza de tales problemas y sobre el proceso mismo mediante el cual se llegan a resolver... ”.*³⁷

Esto implica una adecuación entre lo práctico y lo teórico, mediante la técnica para solucionar las problemáticas y obtener el fin establecido dentro del enfoque tecnológico, por lo que la conformación del curriculum incluye además de la técnica, al contexto social.

³⁶ Contreras,... op. Cit, p. 48.

³⁷ Sarramona, J. Tecnología Educativa. (Una valoración crítica), Barcelona 1990, p. 22.

2.3 Enfoque Sociológico.

El contexto social establece y precisa desde mí punto de vista el enfoque sociológico, éste enfoque hace énfasis en los aspectos sociales, tal como Eisner menciona:

“... existe un fuerte énfasis sobre el papel de la educación y del contenido curricular dentro de un amplio contexto social.

(...) Las metas de la educación se discuten en términos de la experiencia total más que en el proceso inmediato que implican. La reforma social y la responsabilidad para la sociedad futura, son primordiales.

(...) las escuelas, más que cualquier otra institución, sean llamadas a servir como agentes para el cambio social. El punto de vista de la enseñanza examina la educación y el currículum en términos de su relación con aspectos sociales cotidianos...”³⁸

Es el cambio social a través de la enseñanza y el currículum, como éste enfoque se sustenta, pues, parte del vínculo sociedad y educación mediante los fines de la educación en el contexto social, el cual se forma según menciona María del Carmen Jiménez (1997):

“... en diversas esferas de la sociedad civil y del Estado en su conjunto: familia, escuela, centros de trabajo, sindicatos, partidos políticos, asociaciones particulares, empresas de medios de comunicación, etcétera.

³⁸ Eisner,... op. Cit., p. 59.

*La educación, en su fin social, no puede ser comprendida si no en la mira como un producto del quehacer de todos esos espacios e instituciones que existen y se desarrollan ligados a las relaciones sociales de producción y de propiedad. De ahí que para comprender y analizar a la educación desde el punto de vista sociológico sea imprescindible concebirla como un proceso social implicado en las dimensiones económica, política e ideológica de la sociedad concreta de la cuál forma parte”.*³⁹

El curriculum es determinado por ese conjunto de factores; (la economía, la política y la ideología, etc.) que le dan vida y lo mueven dentro y fuera del aula, a través de la propia educación, pues establece lo que se quiere y se espera de ella.

El aporte que otorgan al curriculum va más allá de lo visible, pues se enlazan tanto elementos externos como internos, que pueden auxiliar; pero al mismo tiempo limitar la educación, un ejemplo de ello se puede dar en la propia institución escolar, tal como indica Landesman Monique (1988):

*“... los lineamientos institucionales de las escuelas con sus formas cotidianas de interacción relativamente estandarizadas proveyeron los mecanismos por medio de los cuales un concenso normativo puede ser ‘enseñado’. Y al interior de estos lineamientos generales, (...) un conjunto ideológico de reglas de sentido común para la selección curricular y para la organización de las experiencias escolares, basadas en la eficiencia, el funcionalismo económico y las exigencias burocráticas...”*⁴⁰

³⁹ Jiménez, C. (comp.) La sociología de la educación como un campo teórico. UPN, México 1997, Antología p. 6.

⁴⁰ Landesman, M (comp.), Curriculum, Racionalidad y conocimiento. México, Universidad de Sinaloa, 1988 (Colección Educación) p.79.

Las cuáles se quieren ver plasmadas en los contenidos que se ven en el aula, es decir, existe un tipo de vínculo, a partir de los contenidos vistos en el aula con el contexto social; pero existe de manera vertical o en un solo sentido, esto debido a que están determinados por algún factor específico, y no se establece relación, aunque debe darse en forma estrecha y bidireccional tal como Henry Giroux (1990) escribe:

*“... Los modelos de currículum deben aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblaciones específicos. Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistema de significados, gustos, visiones del mundo, estilo, etc.)”.*⁴¹

El aporte de este enfoque va en busca de los intereses del grupo en particular, aunque parece que deja de lado el desarrollo del sujeto, no es así, pues lo aclara Hilda Taba, cuando dice:

*“Los argumentos sobre la importancia relativa de la orientación social y la orientación centrada en el [sujeto] fueron lo suficiente poderosos como para dividir el movimiento progresivo de la educación en dos campos, uno que preconiza el punto de vista psicológico del desarrollo individual, y el otro el de la reconstrucción social. Esta división contribuyó a perpetuar los numerosos argumentos encontrados que han plagado la educación desde entonces, como ‘individuo versus necesidades sociales’ o ‘escuela centrada en el [alumno] versus escuela centrada en la comunidad’.”*⁴²

⁴¹ Giroux, A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, Barcelona 1990, p. 60.

⁴² Taba,... op. Cit., p. 50.

Y más adelante declara:

*“... El hecho [es] que la escuela centrada en el [alumno] fue siempre, en alguna medida también una escuela centrada en la sociedad...”*⁴³

Aunque en mayor medida, la Psicología, es la que se apropia o se acerca más al individuo, a través de las corrientes de aprendizaje.

2.4 Enfoque Psicológico.

Las corrientes de aprendizaje son: conductismo, cognoscitivismo, psicología genética y psicoanálisis. Inicio este apartado hablando sobre el conductismo, el cual se inserta en el sujeto, tal como lo menciona Raquel Glazman (1983): *“Desde la perspectiva de los psicólogos que han trabajado en conductismo (...) la conciben como una teoría integrada de la conducta, que enfatiza los procesos relativos al individuo frente a los enfoques de carácter social...”*⁴⁴ preservando de alguna manera el enfoque técnico.

El conductismo propone una serie de principios independientes que se insertan en el desarrollo del curriculum, pues como Raquel Glazman dice:

“Las aportaciones del conductismo al curriculum se derivan de las contribuciones generales a la educación. Juan Sosá, en su conversación de enero de 1983, indicó que dichas aportaciones se pueden resumir en la traducción de los principios generales que

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Glazman, R., et al. Corrientes Psicológicas y curriculum. Facultad de Psicología, UNAM. 1983, p. 20.

*rigen el aprendizaje y formación de conceptos, a procedimientos de enseñanza, así mismo, se incorporan otros principios como la realimentación inmediata al estudiante... ”.*⁴⁵

Esta retroalimentación es una base importante, en los contenidos de las materias, no como repetición de contenidos, sino de complejidad y de dosificación de los mismos, pues está dirigido hacia la persona y no a las masas, de lo cual Raquel Glazman señala:

*“... se insiste con la instrucción personalizada, en la necesidad de establecer las condiciones para que el individuo avance a su propio ritmo de ahí la dosificación paulatina de la dificultad y del material (...) de esta manera para el desarrollo curricular se propone un proceso que parte de la definición del ‘producto final’, continúa con la definición operacional del mismo, a fin de traducirlo en términos observables y medibles... ”.*⁴⁶

Ese producto final, traducido a términos que pueden ser mensurables y que se expresan en la persona, quizás se represente en lo que Glazman menciona del conductismo: *“... el conductismo (...) adopta la concepción de equilibrio homeostático y concede una importancia fundamental a la adaptación del individuo al medio exterior, que será medida desde los parámetros de una sociedad y un sistema específico... ”.*⁴⁷ Esto es, que la propia sociedad califica al sujeto a través de la forma como éste se comporta en el medio.

⁴⁵ Ibid. p. 22.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

Hasta aquí se ha señalado sobre los aspectos del Enfoque Psicológico que marcan resultados claros, predecibles, deseados, etc., los cuales se obtienen por medio del conductismo, el cual maneja que no existen en la persona procesos internos que indiquen, que el sujeto realiza un trabajo en su interior, para dar la respuesta deseada, y todo lo realizable es debido al medio; además, desde otra perspectiva Angel Pérez Gómez (1995) recupera un escrito, en el cual Skinner establece lo anterior:

*“... No encuentro evidencia alguna de un mundo interior de vida relativo a un análisis de la conducta como función de fuerzas ambientales...”*⁴⁸ es decir, Skinner establece que en la conducta sólo existe a través de fuerzas ambientales, las cuales son los estímulos empleados por el conductismo para la obtención del resultado deseado, el cual en su caso es el aprendizaje.

Sin embargo, un avance dentro del Enfoque Psicológico para el curriculum, es precisamente el del mundo interior, el cual lo establece el cognoscitivismo, pues se encarga según menciona Milagros Figueroa al citar a Follari de: *“... el estudio de la percepción, el pensamiento y otros procesos cognitivos...”*⁴⁹ que se dan dentro de cada sujeto, pues permiten la comprensión, la organización de los contenidos, lo cual da base a un mejor entendimiento.

⁴⁸ Pérez, A. Lecturas de aprendizaje y de enseñanza. FCE. Primera reimpresión, segunda edición, México 1995, p. 66.

⁴⁹ Glazman,... op. Cit., p. 25.

Por tanto, Milagros Figueroa menciona al respecto:

“... el cognoscitivismo se ha ocupado de investigar las estructuras y procesos mentales, así como del desarrollo de la teoría de los esquemas cognoscitivos y las redes semánticas.

(...) Los esquemas cognoscitivos son unidades de información de carácter general, que representan las características comunes de objetos, hechos o acciones y sus interrelaciones, y que pueden utilizarse para mejorar la comprensión de textos y para la solución de problemas.

*Inteligencia, percepción, pensamiento memoria, transferencia, procesamiento de la información y estrategias para la solución de problemas, resultan ser los principales intereses del cognoscitivismo; todos ellos relacionados con el proceso de aprendizaje y con la enseñanza... ”.*⁵⁰

Ese proceso de aprendizaje y enseñanza se enmarcan en el curriculum, de lo cual Milagros Figueroa establece: *“... De acuerdo con el cognoscitivismo, el currículum es un plan para el aprendizaje en el que se establecen los objetivos del mismo, los contenidos, la forma y la secuencia en que se obtendrán, así como los métodos que habrán de utilizarse para comprobar el logro de tales objetivos.”*⁵¹

Esta consideración de los objetivos tiene una gran diferencia con la que realiza el conductismo, pues en él se hace una medición en la cuál el individuo es capaz de realizar determinada acción, en cambio, para el cognoscitivismo se revisa que el alumno haya

⁵⁰ Ibid. p. 26.

⁵¹ Ibid.

entendido los contenidos, sea capaz de manejarlos y con ello adquiriera un mejor aprendizaje, Milagros Figueroa habla al respecto:

*“Cognoscitivos como Bruner, que han trabajado el curriculum, se ocupan de la manera de estructurar un cuerpo de conocimiento y la secuencia del material. Este insiste en la necesidad de que el estudiante comprenda la estructura de la disciplina, esto es, la forma de organización del conocimiento”.*⁵²

Pero, ¿Cómo marcar la secuencia del conocimiento, su estructura, la jerarquización y encontrar la diferencia de un conocimiento a otro? La respuesta existe en la psicología genética.

El aporte de esta teoría, está dado en establecer cómo se origina el aprendizaje, a través de apoyarse en el cognoscitivismo, explícitamente sobre el estudio de éste en las estructuras internas; además de retomar del conductismo, la importancia de la influencia del medio, como eje de control de la conducta; pero vista en la psicología genética como mediador para lograr un conocimiento.

Si bien el cognoscitivismo menciona que existe un proceso interno en el sujeto, y el conductismo la importancia del medio como un estímulo, la psicología genética “desarticula” y expresa como se realizan estos procesos, de lo cual Angel Pérez Gómez dice al respecto:

⁵² Ibid, p. 27.

“... parece obvia la necesidad de clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo, como mediadora de los procesos de aprendizaje. Lo importante ahora no es afirmar la existencia de dicha instancia mediadora, lo verdaderamente urgente es estudiar su estructura, su génesis, su funcionamiento. La Psicología genético – cognitiva afronta de cara el problema y presenta unos principios de explicación. ¿Qué es, cómo funciona y cómo se genera esa instancia mediadora?.”⁵³

Y más adelante dice:

“Dos son los movimientos que explican todo proceso de construcción (...): la asimilación, proceso de integración de los objetos nuevos a las estructuras anteriores y la acomodación, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente”.⁵⁴

Con lo anterior se dio un paso a consolidar, la importancia de la estructura interna del sujeto en relación con el medio, pues permite trabajar desde otra perspectiva los contenidos de la clase, como pueden ser: la relación maestro alumno, la relación entre los mismos docentes e incluso la interrelación sujeto-escuela-contexto social, pues además como menciona Gabriel Rodríguez *“La psicología genética trabaja también sobre los procesos de desarrollo moral y afectivo...”⁵⁵*

⁵³ Pérez,... op. Cit., p. 233.

⁵⁴ Ibid. p. 234.

⁵⁵ Glazman,... p. 30.

Esté trabajo sobre el afecto y la construcción del conocimiento, se establece en la relación del propio sujeto con lo que le rodea, tal como señala Gabriel Rodríguez al parafrasear a Margarita Gómez Palacio, cuando dice:

“Margarita Gómez Palacios, insiste en que es el [alumno el] que va a construir su propia inteligencia; el maestro tiene un papel importantísimo y es el de ser facilitador, además de proponerle al [alumno] actividades, cuestionamientos, interrogantes y despertar inquietudes que lo vayan llevando a descubrir por él mismo, a través de una actividad dirigida, aquellas respuestas que, de acuerdo a su nivel de desarrollo, pueden llevarlos a pasar de una etapa menos estructurada a una etapa más estructurada”⁵⁶

Esto es lo que se conoce como constructivismo, el cual se genera a partir de los planteamientos de la psicología genética; más parece ser, que el aporte de éste enfoque al curriculum es por un lado muy amplio, por tratar de colocar los escalones para avanzar hacia un aprendizaje más complejo y por otro muy limitado, pues el docente es que va establecer las actividades o dinámicas con las que se va ha trabajar.

El aporte de la psicología genética a través del constructivismo, hacia el curriculum lo maneja Gabriel Rodríguez en los resultados de su investigación, al analizar los siguientes puntos:

“... la adquisición del conocimiento, las nociones específicas (físico-matemáticas, lengua-escrita), el desarrollo moral, el rol del educando y del educador y las estrategias, todos aspectos que replantean el funcionamiento escolar, principalmente a nivel del cómo

⁵⁶ Ibid,... p. 31.

*enseñar, aunque también a nivel del que enseña...*⁵⁷ todos ellos puntos importantes de la construcción del currículum.

El aporte del constructivismo al currículum, va más allá de la obtención de un resultado en particular, pues incluye a parte de los fines (como podría ser el aprendizaje significativo por parte del alumno), el proceso por el cual se logra obtener ese aprendizaje, a través del trabajo colegiado en relación con el alumno y con los propios contenidos, tal como César Coll (1991) escribe:

*“... La construcción afecta a la totalidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con ayuda del profesor; pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos.”*⁵⁸

Es decir, se establece no sólo una relación de construcción de significados por parte del alumno, sino también por parte de los docentes al buscar las estrategias y los materiales para impartir los contenidos.

Pero qué sucede cuando existen los materiales y las estrategias adecuadas para lograr ese buen aprendizaje, y éste no se dé, aquí se introduce una integrante más del Modelo Psicológico: el Psicoanálisis.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Coll, C. Concepción constructivista y planteamiento curricular. Cuadernos de pedagogía, 188, México 1991, p. 58.

El Psicoanálisis inserta al curriculum un papel muy importante, pero al mismo tiempo muy reducido o limitado, antes de hablar de ello cabe enunciar lo que Tyler menciona de está corriente:

“El psicoanálisis es considerado como una teoría sobre el desarrollo de la persona (...)

*Gran parte de la literatura psicoanalítica se ha centrado principalmente en el comportamiento interno del hombre, es decir sus pensamientos y sus emociones, mientras que mucho de lo que se ha escrito en educación se ha centrado en la conducta externa del hombre...”.*⁵⁹

¿Por qué en la conducta externa? Si bien, se le reconoce al psicoanálisis su trabajo en el mundo interior del sujeto; aunque hace un trabajo desligado de las estructuras internas como lo realiza la psicología genética, ya que el psicoanálisis hace su intervención a través del estudio de los estados de inconciencia del individuo, como un eje importante que determina su comportamiento exterior, de allí que se privilegie lo externo, pues el sujeto manifiesta su personalidad a partir de su sentir, lo cual permite a su vez un acercamiento al proceso enseñanza-aprendizaje.

Tyler habla sobre esté proceso psicoanalítico cuando dice:

“Hay cinco fines que son el fundamento de un programa completo de educación formulado en términos psicoanalíticos. Un primer fin es que cada individuo desarrolle una actitud hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el mundo, que se caracterice por cualidades tales

⁵⁹ Tyler, L. Planificación del “curriculum” desde una perspectiva psicoanalítica. S/n, p. 67.

como ser confiado, resuelto firme, competente, fiel, amoroso, interesado por los demás y prudente. (...)

Un segundo fin es facilitar el desarrollo del ego. (...) El interés, por un sentido fuerte de la propia identidad, configura todo el programa escolar y hace posible que un individuo pueda gobernarse a sí mismo, a la vez que satisface sus propios intereses y los del grupo.

(...)

Un tercer fin es facilitar la reflexión o el pensamiento intelectual, lo cual se deduce de algunas ideas de la terapia analítica, así como de la noción del desarrollo y crecimiento del ego. (...)

El cuarto fin es desarrollar la comprensión de uno mismo y la relación que existe entre uno mismo y los demás. (...)

Finalmente, el quinto objetivo general es el desarrollo de las cualidades imaginativas, emocionales, lúdicas y fantásticas de la mente... ”.⁶⁰

Todos éstos elementos tienen una interrelación en la pedagogía, pues influyen no sólo en el curriculum, sino también en los diferentes tipos de relaciones que se dan dentro de la institución escolar, como puede ser: entre alumnos, profesor-alumno e incluso entre profesores, que es la parte fundamental de esta tesina; pero recupero sobre su aporte al curriculum lo que Roberto Follari menciona:

“En cuanto a los aportes del psicoanálisis a la teoría curricular, puede sintetizarse:

- 1. Deja de lado a la planeación como punto central.*

⁶⁰ Ibid. Pp. 69-70.

2. *Plantea como problema fundamental, no tanto los procedimientos como los fines educativos y su relación con la estructura de lo psíquico.*
3. *Relativiza el rol del docente y presentar su autoritarismo implícito.*
4. *Ofrece medios técnicos para tener presente lo inconsciente en el proceso mismo del aprendizaje.*
5. *Revaloriza el trabajo grupal, tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos.*
6. *Ofrece puntos de vista para ‘incluir’ lo inconsciente dentro del proceso cognitivo...’.*⁶¹

Esa conjugación de aportes por parte del psicoanálisis trata de llevarla a cabo el docente, para construir su propio conocimiento, y para ello requiere de la interacción de distintos aspectos como son: el interés, la afectividad, la experimentación, entre otros elementos ya mencionados, los cuales son retomados por el enfoque pedagógico.

2.5 Enfoque Pedagógico.

Aunque este enfoque no aparece como tal, en ninguna de las clasificaciones conocidas, me es necesario trabajarlo de esta manera, pues me permite lograr un mejor acercamiento para detectar el trabajo colegiado en la UPN.

⁶¹ Glazman,... p. 38.

Este enfoque se basa tanto en el aspecto técnico, social y psicológico del curriculum, pero se enfatiza en la interrelación entre ellos, para dar un mayor aprendizaje en el alumno, pues como Eisner dice: *“Más que señalar cómo debería organizarse el currículum, formula las metas de la educación en términos de proceso personal dinámico...”*.⁶²

Ya que da importancia al alumno como ser que piensa, actúa y decide sobre los medios y los fines de la educación, por lo que el crecimiento personal se fundamenta en el modo de sentir, explicar y pensar las cosas, pues este enfoque hace hincapié al carácter crítico y reflexivo de las situaciones donde el propio sujeto va estructurando su conocimiento; aunque Rosa María Torres no lo marca como enfoque pedagógico, sino: *“... como estructura organizada de conocimiento.”*⁶³

Manifiesta el sentir y el pensar con relación al curriculum cuando dice:

“... entiende al curriculum como un proyecto complejo que conduce a desarrollar el pensamiento reflexivo (...) El pensamiento reflexivo, fin último del currículum, tiene como función transformar <<una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa>>”.⁶⁴

La función de transformar existe en el enfoque pedagógico, pues manifiesta la construcción del propio aprendizaje a través de las experiencias, el contenido, el cambio conceptual, el interés del propio sujeto por conocer y entender lo que le rodea, ya que parte

⁶² Eisner, op. Cit., p. 56.

⁶³ Torres,... op. Cit., p. 74.

⁶⁴ Ibid.

del contexto en relación con la institución escolar, para establecer sus objetivos, estrategias, innovaciones y cambios necesarios para lograr mediante el curriculum un mayor aprendizaje.

Es decir, busca esa relación entre la teoría y la práctica de manera más cercana, entretejiéndose una con otra, pues se centra en el proceso de aprendizaje y de enseñanza, incorporando tanto a los docentes como al alumno con el medio en el que se encuentran, de lo cuál Emile Planchard (1969) menciona:

*“... el escolar no es un ser que vive aislado, sino que normalmente se desarrolla entre otros individuos de su edad y en un medio social determinado. Además, la escuela no es una institución independiente de las otras instituciones humanas. Tiene por misión preparar para la vida individual y colectiva, debe tener en cuenta la época y el lugar en que vive...”*⁶⁵

Pues parte importante del enfoque pedagógico es que la escuela se interesa por lo que le rodea, tal como establece Montserrat Moreno (1986): *“... La modalidad que adopta la educación de los jóvenes está totalmente de acuerdo con el lugar que van a ocupar...”*⁶⁶y por ello se enmarcan las necesidades del medio, vinculadas a la institución escolar, y en esto se hace énfasis, además de los intereses e inquietudes del alumno, en el rol del docente, el papel de la institución escolar, y en diferentes aspectos educativos mediante el curriculum.

⁶⁵ Planchard, E. La pedagogía contemporánea. Traducción, y adaptación de Víctor García Hoz, Quinta Edición, Ediciones Rialp, Madrid 1969, p. 383.

El enfoque pedagógico en el curriculum, se basa en la variedad de aportes, ya sea en su forma práctica y científica o en la teórica, las cuales pueden quedar marcadas como lo menciona José Castillejo, refiriéndose al curriculum de la Universidad de Valencia, al enunciar las condiciones pedagógicas del curriculum:

“Este marco científico pedagógico, presenta dos ejes de encuadre básicos que permiten crear el espacio pedagógico en el que poder desarrollar la teoría curricular, y en la que las condiciones pedagógicas sean legalidades normativas que van a regir su elaboración y realización.

A) El primer eje, es el que podríamos rotular como Social o político, y que vendrá conformado por los parámetros de participación y democratización. Va a significar que la génesis y responsabilidad del curriculum debe ser reintegrado a la sociedad.

(...)

B) El segundo eje es el científico [porque es una elaboración humana teórico] y que en el caso de entender la educación como proceso configurativo humano referido a un ‘patrón’, significa que junto a la versión explicativa de la ciencia debe incorporarse la [práctica], como aspecto tan fundamental como el anterior, ya que la teoría en este caso, debe normar la ‘producción’ del factum que estudia, precisamente”.⁶⁷

Esta elaboración humana esta dada, según yo, por el punto de vista de las personas que diseñan el curriculum, y que mejor que los propios participantes del hecho educativo y no sujetos externos, los cuales no conocen la totalidad de la problemática curricular en la institución educativa y sólo se basan en supuestos; por ello deben ser los integrantes de la

⁶⁶ Moreno, M. La pedagogía operatoria. 2da. Edición, Editorial Laia/Barcelona 1986, p. 265.

institución, es decir, la comunidad universitaria los interesados y los obligados en corregir, mejorar o innovar actividades y formas de trabajo a través del curriculum, en referencia a esto, Jaume Martínez (1986) menciona:

*“... un Proyecto Curricular debe responder a una determinada concepción de la teoría – práctica en la educación. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares y, sobre todo, la concreción de un determinado modelo de acción pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica del profesor, del equipo educativo, y del centro en su conjunto.”*⁶⁸

De ello se desprende el siguiente enfoque de investigación acción, como base de la participación entre los interesados del ámbito educativo y de su propia práctica.

2.6 Enfoque Investigación-acción.

Aunque este enfoque tampoco existe como tal, sino propiamente como método de investigación, yo lo recupero de ambas formas, es decir, como enfoque y como método de investigación, pues por una parte habla sobre la interacción de los propios sujetos en la solución de problemáticas y por otra, crea actividades para solucionar esas problemáticas.

⁶⁷ Castillo, J. Las condiciones pedagógicas del curriculum. Universidad de Valencia, V Seminario de teoría de la educación. España 1986, p. 116-117.

⁶⁸ Martínez,... op. Cit., p. 259.

Antes de mencionar como inserto la investigación acción en enfoque, es importante mencionar como Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988) la definen:

*“La investigación-acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. En el terreno de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y el desarrollo de políticas.”*⁶⁹

Ese mejoramiento marcado en la propia institución educativa, ya que además de ver el contexto, a través del ambiente histórico, político, cultural y social donde se desarrolla la escuela, se interesa por el propio quehacer de la escuela mediante la investigación y solución de problemáticas que se presentan.

La investigación acción esta orientada a la solución de problemas, tal y como expresan Carr y Kemmis:

*“ Los ‘objetivos’ de la investigación-acción (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como de las situaciones en que se practican.”*⁷⁰

⁶⁹ Carr, W., y Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Traducción Martínez Roca, Barcelona 1988, p. 174.

⁷⁰ Carr,... op. Cit., p. 191.

Al ser las propias prácticas educativas las que se desea mejorar a través de la integración del curriculum, dentro de un trabajo colegiado en relación maestro-alumno y de los intereses de la institución y de la sociedad misma, para la construcción de un plan de estudios, por ello recupero lo que Angel Díaz (1998) menciona sobre este enfoque:

*“... el enfoque investigación –acción, construido desde el concepto lewiniano action research, (...) Según Stenhouse, constituye una posibilidad para que en el campo del curriculum –entendido éste en forma extensa, esto es, como la selección de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar, así como las experiencias de aprendizaje que de él surgen-. Desde esta perspectiva, se puede considerar que los docentes se constituyen en un eslabón para analizar la efectividad de los presupuestos que constituyen un plan de estudios...”*⁷¹

Ahora, el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, está constituido por diferentes formas de trabajo existentes en la universidad, el Plan da paso a la conformación del programa de clase para cada asignatura, pero como Jaume Martínez:

*“... el curriculum es algo más y algo distinto a un programa de estudios elaborado desde los criterios y las necesidades del sistema de escolarización. Antes, al contrario, de la definición de Stenhouse se desprende que el curriculum es un proyecto o una hipótesis de trabajo sobre el conjunto de experiencias educativas que ofrece la escuela...”*⁷²

Y dentro de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran este conjuntos de experiencias, en cada uno de los participantes de la practica educativa.

⁷¹ Díaz, A. La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos., Vol. XX, núm. 79-80, México 1998, p. 23.

En el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, estas experiencias se conjuntan y dan forma al curriculum, aún y cuando se realiza para una sola asignatura, como se menciona en el primer capítulo, y por ello retomo lo que menciona Jaume Martínez sobre la construcción, reestructuración e integración del curriculum por materias:

*“... han quedado en manos únicamente de los especialistas del área. Creo que esto es un error, por cuanto una cosa es el dominio del conocimiento de una determinada área, y otra distinta generar estrategias para que tal conocimiento sea construido a través del aprendizaje en la escuela. Sin el concurso de un equipo interdisciplinar donde actúen de un modo coordinado especialistas en el desarrollo del curriculum, especialistas de área y profesores en ejercicio...”*⁷³

Un equipo interdisciplinar que desarrolle el curriculum, a través del enfoque investigación-acción, pues incorpora a demás de las líneas de trabajo, a los participantes de las mismas, por medio del trabajo colegiado en relación con el desarrollo de las practicas educativas de cada una de las materias.

Ya que en la relación entre docentes y en la elaboración del curriculum, se establece un vínculo entre todos los profesores de la UPN; pero para ello, es importante conocer sobre el trabajo del docente de la Universidad Pedagógica Nacional y su relación con los otros docentes.

⁷² Martínez,... op. Cit., p. 260.

⁷³ Ibid. pp. 266- 267

CAPITULO III.

El trabajo en equipo entre docentes.

3.1 La operación del curriculum formal al vivido.

Para conocer el trabajo entre docentes, se requiere precisar en la elaboración del curriculum y en su ejecución, por tanto en este capítulo presento, un análisis sobre el trabajo colegiado, mediante el apoyo de entrevistas que se le realizaron a docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, y también mediante cuestionarios aplicados a los alumnos de está.

El trabajo de los docentes en la elaboración del curriculum, para la operación del curriculum formal al vivido, esta determinado por el perfil de egreso que se desea del alumno, esto correlaciona lo que se espera de él, con lo que establece el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1990), el cual menciona:

“Se espera que, al concluir sus estudios, el egresado:

- *Cuente con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.*
- *Sea capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la Pedagogía.*
- *Maneje conocimientos básicos de las políticas, legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la Pedagogía.*
- *Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la Pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.*

- *Cuenta con la capacidad para desarrollar proceso de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la Pedagogía.*
- *Tenga disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo”.*⁷⁴

Esta relación entre el papel del pedagogo con el plan curricular, es determinada en el curriculum que los docentes de la UPN crean para trabajar en el aula. Y ello da como resultado la importancia de establecer de manera clara a través del propio curriculum, un vínculo entre lo que se piensa como correcto, con lo que en la práctica realmente se hace.

Por tanto, el trabajo que realizan los profesores para la operación del curriculum, establece un doble esfuerzo al recuperar tanto al perfil del pedagogo, como al referente teórico-práctico de sus experiencias como docente, pues como Margarita Pansza (1990) escribe:

*“... el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: El diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje”.*⁷⁵

⁷⁴ UPN. Plan... op cit., pp. 7-8.

⁷⁵ Panza, M. Pedagogía y currículum. Tercera edición, ediciones Gernika, México 1990, p. 16.

De esto, se desprende que la integración del curriculum se da, a partir de la relación entre docentes, pues ellos son parte importante tanto en la creación como en la operación del curriculum, por tanto, se marca un estrecho lazo entre el curriculum formal y el vivido, el formal entendido como el que integran los docentes y lo prescrito en el Plan, y el vivido como el que se lleva a la práctica.

Cabe destacar que el curriculum formal señala, que debe haber una correspondencia entre el diseño y la operación del curriculum, según intereses e inquietudes tanto de la institución como de los profesores a cargo de la elaboración de los programas; al respecto, Angeles Main (1992) permite conocer un poco más de la elaboración del curriculum, mediante la investigación que realizó en la Universidad Pedagógica Nacional, en dicha investigación menciona:

*“Respecto a la **elaboración de los programas**, en el caso de la UPN, esto se realiza en instancias especializadas de acuerdo a la licenciatura de que se trate. Esas instancias son las **academias**, que organizadas en grupos de trabajo se encargan de formular los objetivos, contenidos, estrategias didácticas, bibliografía, antologías y actividades complementarias, en caso de haberlas, de cada programa. La academia en su conjunto, o la forma de trabajo elegido, es el mecanismo de análisis y aprobación de los programas.*

Estos se proporcionan al estudiante para que a través de ellos guíe su formación profesional. Bajo este procedimiento vertical y restrictivo, el estudiante no cuenta con ninguna posibilidad de intervención, no digamos en la elaboración curricular, sino en la mínima discusión de los mismos al interior de los grupos escolares. Es decir, no existen

*mecanismos institucionales que permitan al alumno participar y proponer objetivos y contenidos que le interesen para su formación y/o especialización profesional... ”.*⁷⁶

Y más adelante precisa:

*“Los programas de cada una de las materias del curriculum incluyen objetivos, contenidos y formas de evaluación; son elaborados como se ha mencionado anteriormente por los equipos o grupos de trabajo que se establecen dentro de las academias lo cual mantiene una tradición en la universidad pues no hay participación por parte de los discentes de manera que los propios docentes establecen la previsión de tareas y los tiempos (horarios y calendarios) de ejecución de cada programa... ”.*⁷⁷

Sin embargo, sobre esto P. 1, un docente de la Universidad Pedagógica Nacional dice:

“Está el programa, los contenidos y la bibliografía básica. En la presentación del programa vienen una serie de recursos, ejemplo: que el trabajo debe ser bajo el formato de un seminario, sin embargo, a pesar de esto, hay algunas sugerencias allí de acuerdo a las habilidades y la experiencia que el maestro tenga, pues puede incluso un maestro ‘abrirse’.

*El maestro no debe imponer y decir, mi forma de evaluar es está, sino debe ser consensada, cuando tu llegas si impones algo, inmediatamente empiezas a lidiar con el grupo, se da una resistencia porque no definimos y porque no participamos ”.*⁷⁸

⁷⁶ Main, A. Análisis curricular de dos Instituciones de Educación superior y Propuesta pedagógica a la UPN. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, UPN. México D.F., 1992. pp. 82-83.

⁷⁷ Ibid. p.83.

⁷⁸ A lo largo del trabajo se citan las entrevistas hechas a profesores de la UPN; y como parte de ese trabajo los nombres de los docentes son sustituidos por: P.1, P.2, P.3,... P.N. Esta entrevista fue realizada al profesor P.1 en septiembre de 2000. Documento inédito.

Algo que debe quedar claro, es que esta participación de docentes en la elaboración de programas, se lleva a cabo en su mayoría entre profesores que imparten la misma asignatura, es decir, elaboran el programa de una determinada materia y se establece poca relación o vínculo con otras asignaturas, pues no hay criterios derivados del trabajo colegiado que permitan a los contenidos y a las características de las asignaturas estar articuladas, y mucho menos se denota, como mencionó el docente P. 1, la participación del alumno en la integración del curriculum, y como Angeles Main expresa:

*“Al iniciar las clases el alumno se convierte en receptor en los dos primeros semestres pues toma materias (...) donde tiene pocos espacios para generar el debate y análisis en cuanto a problemas educativos concretos. A partir del tercer semestre, de acuerdo al curriculum formal, se motiva al estudiante a tomar una actitud mas analítica y participativa, incluso se supone que tiene la libertad de hacer propuestas en torno a lo educativo de acuerdo con los problemas específicos que se traten en clase...”*⁷⁹

Esta pasividad del alumno creo que sucede debido al antecedente educativo del alumno de la UPN, pero al mismo tiempo, porque el docente de la universidad tan sólo se dedica a operar el programa y poco o nada le interesa el aprendizaje del alumno, es decir, no conoce a ciencia cierta si el alumno entendió o medio asimiló los contenidos, y como menciona el profesor P. 2: *“Se espera que siga existiendo el maestro denominado magistral, el que da clases magistrales, y el alumno bien gracias”*.⁸⁰ Aún cuando se llevará al pie de la letra el curriculum formal, se pierde la inquietud del alumno y el aporte que pueda tener éste en la operación del curriculum.

⁷⁹ Main,... op cit., p. 72.

⁸⁰ P. 2 Entrevista realizada al docente P. 2 en octubre de 2000.

Ahora bien, si existiera un mayor enlace entre las cinco materias que se imparten en cada semestre, permitirían una mayor comprensión por parte del alumno hacia los contenidos, y así no quedaría la relación entre dos asignaturas solamente, pues como mencionan los estudiantes de la carrera en Pedagogía de: 5to, 6to y 8vo. Semestres, en el cuestionario⁸¹ que se aplicó, en el cual señalan lo siguiente, en cuanto a la existencia o no de relación entre las asignaturas a través de sus contenidos:

	<i>SÍ.</i>	<i>NO.</i>	<i>A VECES.</i>
<i>5to. Semestre:</i>	<i>12%</i>	<i>14%</i>	<i>74%</i>
<i>6to. Semestre:</i>	<i>8%</i>	<i>24%</i>	<i>68%</i>
<i>8vo. Semestre:</i>	<i>13%</i>	<i>20%</i>	<i>67%.</i>

Por lo anterior se sabe que no hay relación, entre los contenidos de todas las materias del semestre; Pero en cambio, los alumnos enfatizaron que el docente sí toma en cuenta, lo prescrito en los programas que elabora la academia de Pedagogía, y para explicar esto, es preciso plasmar lo que dos profesores aportan al respecto.

P. 3 dice: “Hay un perfil profesional del pedagogo que esta trabajado, esta echo, en la construcción, desde este perfil de participación por lo menos unas cuarenta instituciones formadoras tanto de pedagogos como de licenciados en educación, deciden cual debe ser el perfil del alumno, y en función de eso se construyen, se planifican o se perfeccionan los contenidos de las asignaturas, entonces, por ese lado yo te puedo decir, que el perfil profesional que se espera que tenga el egresado de la universidad es adecuado. Sí hay esa correspondencia en cuanto a lo que se educa y se espera de ellos personalmente; pero

⁸¹ Cuestionario aplicado a los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, en mayo - junio 2000 OCTAVOS y SEXTOS, octubre 2000 QUINTOS.

donde no hay es en que debe ser más participativo el estudiante, más comprometido el maestro, que interactue colegiadamente y que las autoridades no administren nada más la universidad, que estén atentas acerca de cuales son las características con que esta institución debe de contar ⁸²

Es decir, el diseño le da importancia a la participación, la reflexión, etc., pero el docente en su mayoría poco interés tiene en esos puntos, o quizás para él tenga un significado distinto, al que se señala en el perfil del pedagogo que se quiere, y como menciona P. 4:

“Estamos realizando un proceso que llamamos de estudio o seguimiento sobre el tipo de alumnos que tenemos, diseñamos instrumentos con los cuales vamos ir recuperando características del alumno en términos de su estructura, de sus condiciones socioeconómicas, de su interés, y a partir de eso es que realizamos los programas”.⁸³

Las exposiciones de los profesores (P. 3 y P. 4), sólo se realizan en el contexto de las asignaturas en un ámbito general; pero la información recabada permite suponer que no se establece una relación clara, entre lo establecido en los objetivos del curso y lo que se logra en el mismo, por lo que no hay enlace entre: el cómo y el qué, el orden de como presentan los contenidos y las estrategias necesarias para implementar las actividades, el cómo cambia tanto el alumno y el propio docente en términos de proceso de aprendizaje, y como se avanza o no en el logro de los objetivos.

⁸² P. 3 Entrevista realizada al docente P. 3 en septiembre 2000.

⁸³ P. 4 Entrevista realizada al docente P. 4 en octubre 2000.

Aunado a las problemáticas anteriores, existen docentes que dan la misma materia en grupos distintos, lo que determina dinámicas de grupo distintas, pues los referentes con los que cuentan los grupos son diferentes, y ello está condicionado por distintas variables, algunas de ellas pueden ser: los conocimientos previos que pueden ser dados, quizás hasta por los propios docentes que imparten las otras clases, o quizás por la conformación de los subgrupos que se crean en el salón; más el docente quiere impartir sus clases a diferentes grupos de igual manera.

Con estas precisiones se trata de analizar la dificultad y el riesgo de impartir, de la misma manera la clase a grupos distintos, pues como menciona, Elsie Rockwell al citar a Arthur Bolster (1985): “... Cada maestro, de hecho, sabe que aunque hay muchas similitudes entre los grupos, cada uno tiene sus propias características especiales, y que la práctica docente efectiva requiere el reconocimiento y la aceptación de su carácter singular...”⁸⁴ es decir, el profesor tiene su manera de dar la clase, y los grupos tienen su forma ser, por lo cual no se puede homogeneizar la práctica educativa.

Sin embargo como menciona el profesor P. 2:

*“Hay maestros que hacen ‘tabla rasa’ y entonces llegan hacer lo mismo, no sólo en dos grupos sino en veinte años, y aun siendo distintos programas a ellos no les interesa, siguen haciendo lo mismo exactamente. El otro no decide, codifica al alumno, los grupos simplemente son grupos como pajaritos enfrente”.*⁸⁵

⁸⁴ Rockwell, E. (comp.) Ser maestro. Estudio sobre el trabajo docente. SEP, primera edición, México D. F., 1985 p. 155.

⁸⁵ P. 2,... op cit.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede suponer que los docentes siempre se manejan igual en todos los grupos, por lo cual se supone que llevan acabo lo que señala el curriculum formal, es decir, existe relación entre el curriculum formal con el vivido; sin embargo, de acuerdo con el resultado de la encuesta aplicada a los alumnos, se niega está hipótesis, pues la mayoría dice: que no existe congruencia entre lo establecido en el programa con lo que se ve en clase.

	<i>SÍ.</i>	<i>NO.</i>	<i>A VECES.</i>
<i>8vo. Semestre</i>	<i>41%</i>	<i>51%</i>	<i>8%</i>
<i>6to. Semestre</i>	<i>37%</i>	<i>54%</i>	<i>9%</i>
<i>5to. Semestre</i>	<i>39%</i>	<i>39%</i>	<i>22%</i>

Por lo que los resultados indican, que son pocos los docentes que realmente llevan a la práctica lo que señala el programa, ya sea, porque aunque no lo diseñen ellos sino la academia, está se los impone, o ya sea, por ser ellos mismos parte de la academia y participan en el diseño; aunque sea para una sola asignatura, ello tiene lugar en la organización interna de la academia, a través de las líneas de trabajo en Pedagogía (línea psicológica, pedagógica, socio-histórica, entre otras), y las fases de formación.

Lo importante aquí, es saber como los docentes se relacionan dentro de la universidad para la atención a los grupos que les toca durante el semestre, y con ello avanzar en saber si realmente o no, existe el trabajo colegiado entre dichos docentes que redunde en la integración del curriculum para los alumnos de un mismos semestre.

3.2 La colaboración entre profesores.

A través de mi experiencia educativa en la universidad, no he visto que los profesores de un mismo semestre se relacionen para trabajar en equipo, esto, por lo menos no ocurre en la Fase de Formación Inicial y en la de Formación Profesional. La forma de relación que refiero, es: en la que los docentes de un mismo semestre tengan comunicación, para auxiliarse o para apoyarse en ciertos temas, ya sea, tanto en la integración del curriculum, como en la operación del curriculum para un X grupo de la UPN.

Angeles Main, describe la forma de relación que se establece entre los profesores de la UPN:

*“Las relaciones entre los mismos maestros, se desarrolla, por lo general, en un ambiente de compañerismo laboral, pero no se plantean institucionalmente reuniones interacadémicas o individuales entre los maestros que comparten un grupo durante un semestre orientadas a comentar los objetivos propios del curso que están impartiendo, con el fin de apoyarse mutuamente entre sus materias y obtener óptimos resultados compartiendo objetivos de estudio tratados desde sus respectivas áreas de estudio; situación que provoca una dispersión de contenidos curriculares”.*⁸⁶

Con lo anterior, Angeles Main marca que los profesores de un mismo grupo no trabajan en equipo, dice, que esto se debe a que: *“Hay un desajuste en las funciones de lo administrativo pues este factor regula e impide un desarrollo armónico de lo académico.*

⁸⁶ Main,... op cit., p 71.

Por ejemplo: organización y asignación de horarios, calendarización de exámenes, distribución presupuestal, apoyo académico, etc.”⁸⁷

Si bien, se podría afirmar que existen dificultades de carácter administrativo para el encuentro de los profesores, por cuestiones de tiempo o espacio, es necesario recordar que la mayoría de los profesores en la UPN, son docentes de tiempo completo, por lo que habría horarios hábiles para lograr **el trabajo en grupo académico**, el cual siempre se daría a principios –o antes – de cada semestre, enfocado siempre en la relación entre los contenidos, que da paso al trabajo en grupo.

Leticia Coronado (1995) habla sobre ese trabajo en un grupo cuando dice: *“El grupo es el resultado de todo un proceso y para llegar a serlo requiere cumplir con ciertos requisitos. Pichón Rivere define al grupo de la siguiente manera:*

<<Definimos al grupo como el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad>>”.⁸⁸

La finalidad del docente en la UPN, es o debiera ser el aprendizaje del alumno, y con mayor razón esta finalidad se lograría, si el curriculum ofreciera una articulación clara entre los programas del Plan de Estudios, esto mediante intereses e inquietudes tanto del profesor como del alumno.

⁸⁷ Ibid. p. 73.

⁸⁸ Coronado, L. Grupos operativos: Una alternativa para el aprendizaje en el aula. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía UPN, México D.F., 1995, p. 63.

La relación entre contenidos basa en los intereses e inquietudes de los participantes del acto educativo, que en este caso son tanto los profesores como los alumnos, pues ello establece un vínculo entre la teoría y la práctica, pero no por disciplinas aisladas sino por el conjunto de estas, a partir de áreas de trabajo, pues como Shirley Grundy (1994) menciona: “... el contenido del curriculum debiera estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas preespecificadas.”⁸⁹

Con respecto a la relación entre profesor y alumno, susceptible de ser realizada a través del diseño conjunto entre ellos, los alumnos a ese respecto señalan en el cuestionario que se les aplicó, que no han participado en alguna ocasión en la elaboración del curriculum de alguna materia, pues las respuestas fueron:

	<i>SÍ.</i>	<i>NO.</i>
<i>5to. semestre.</i>	<i>3%</i>	<i>97%</i>
<i>6to. semestre.</i>	<i>4%</i>	<i>96%</i>
<i>8vo. semestre.</i>	<i>14%</i>	<i>86%.</i>

Cabe recordar que la academia elabora el curriculum de acuerdo al perfil de egreso que se quiere del alumno, y ese perfil inculcado por los propios docentes, pues son ellos los que dan seguimiento al curriculum, por tanto, como menciona P. 1:

“El docente debe tener la capacidad para organizar, debe saber construir los últimos adelantos en Pedagogía, en didácticas, debe ser polifuncional, polivalente y por supuesto

⁸⁹ Grundy, S. Producto o praxis del curriculum. Segunda edición, traducción de Pablo Manzano, edit. Morata 1994, p. 110.

*aprender a trabajar en equipo, por la razón de que un pedagogo como muchas otras profesiones humanistas, necesitan trabajar interdisciplinariamente y si no conoce con cierta profundidad estos campos de metodología, de la historia, de la filosofía, de la psicología, de la sociología, etc., si no los conoce, esto se le va a dificultar mucho más, y la mayoría de las actividades del pedagogo son interdisciplinarias”.*⁹⁰

Aunque esa interdisciplinariedad en la relación entre docentes, apoyada por el perfil que la Universidad asigna, le da sentido viable a los objetivos marcados por la Licenciatura en Pedagogía, no sucede efectivamente, ya que como menciona Angeles Main:

*“El curriculum de la **UPN fomenta tanto el individualismo como la competencia entre los alumnos** y es en la vida cotidiana donde se desarrolla este fenómeno, pues resulta de las propias características del alumnado de la Universidad. Aunque se fomente la participación, predomina el modelo didáctico expositivo en la enseñanza de esta Universidad.*

*La actitud **competitiva e individualista** que asume el alumno es resultado del propio modelo educativo establecido. Este recae en un **modelo educativo tradicional** donde el alumno tiende a estudiar individualmente (...)*

*Por ejemplo, se trata de exponer algún tema en equipo los alumnos tienden a repartirse las lecturas y estudiarlas por separado tratando de articular sus ideas en la propia exposición de clase...”.*⁹¹

⁹⁰ P.1,... op. Cit.

⁹¹ Main,... op. Cit., p. 92.

Con esto se incumple lo señalado en el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, en el que el egresado debería tener: “... *disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo...*”.⁹² Esta disposición para el trabajo grupal, si bien no se construye durante el proceso de formación, si redundará en el ejercicio profesional del egresado, en tanto que los requerimientos profesionales en algún momento se lo habrán de exigir.

El perfil de egreso tiene gran importancia, pues, porque el alumno tiende a llevar a la práctica los esquemas o estereotipos que le están al alcance, por tanto, si el alumno encontrara esa relación entre docentes, podría darse en el aula un trabajo en equipo, a partir de recibir una educación en equipo, tal como cita Ricardo Marín a Arturo Orden (1974), que al respecto escribe:

*“<<La enseñanza en equipo es un proceso cooperativo. Cada miembro docente del equipo realiza aquellas tareas para las que tiene mayor capacidad y en las que está más interesado, dentro del conjunto de actividades programadas en común para satisfacer las necesidades educativas del grupo de alumnos asignados al equipo... >>”.*⁹³

Aunque podría darse que los docentes se relacionen a través de actividades no programadas, esto sería un tipo de curriculum oculto, pues como menciona Angélica Mercedes: “... *El curriculum oculto permite reconocer interacciones sociales dentro de la escuela, en las cuales convergen mutuas influencias ideológicas (...) [dadas por] (...) lo que*

⁹² UPN. Plan,... op. Cit., p. 8.

⁹³ Marín, R. Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo. Edit. Paraninfo, Madrid España 1974, p. 117.

no se dice a partir de lo que se dice”⁹⁴ pero este tipo de relación, no permite marcar un vínculo claro entre los profesores, pues tal vez se da una relación en pequeños grupos los cuales dependen de otro grupo.

Y como menciona David Hargreaves (1986): *“Todos los grupos poseen un conjunto de valores y normas, y estructura de situación. Puesto que son cosas muy viables (...) Con todo, siempre existen valores y normas muy generales para cuya conformidad se presiona a todos y suele obtenerse la conformidad de la mayoría.”*⁹⁵ Es decir, lo que se marca por la mayoría es lo que se hace, pues se estipula como válido sin importar a veces la funcionalidad que pueda presentar

Esos acuerdos si bien son asumidos a forma general, en la forma individual se conducen con excesiva flexibilidad, pues cada docente tiene su forma de trabajo, la cual se ve tras tocada y sucede lo que Hargreaves señala, acerca de la autonomía del docente:

*“... la autonomía del profesor. Su valor es fundamental en la profesión (...) porque las intrusiones en el terreno privado del aula ocasionan resentimiento. Esto hace comprender que las materias relevantes para el ejercicio del profesor en su clase son delicadas. Los métodos de enseñanza, la disciplina, la <<Filosofía de la educación>> personal son, de acuerdo con el valor de la autonomía, material de selección individual...”*⁹⁶

⁹⁴ Mercedes,... op. Cit., pp. 87 y 93.

⁹⁵ Hargreaves, D. Las relaciones interpersonales en la educación. Trad. Gómez Molleda, edit. Narcea, tercera Edición. Madrid España 1986, p. 377.

⁹⁶ Ibid.

Por tanto, aunque llegan a un acuerdo verbal, en las eventuales reuniones entre profesores, ya en su trabajo en el aula cambian o flexibilizan los acuerdos, y los alumnos al respecto señalan. Sobre si existen acuerdos mínimos comunes entre las metodologías didácticas ocupadas por sus maestros, que no existe, pues la mayoría contestó:

	<i>Sí.</i>	<i>No.</i>
<i>5to. Semestre</i>	47%	53%
<i>6to. Semestre</i>	38%	62%
<i>8vo. Semestre</i>	32%	68%.

Así mismo se les preguntó, si existe un cierto acuerdo sobre los métodos de evaluación, entre los docentes del mismo semestre y en su mayoría contestaron, que no existe:

	<i>Sí.</i>	<i>No.</i>
<i>5to. Semestre</i>	47%	53%
<i>6to. Semestre</i>	36%	64%
<i>8vo. Semestre</i>	38%	62%.

Ahora bien, como recuperar lo que señala, el perfil del egreso del pedagogo con respecto a la participación del alumno, si no hay relación entre las didácticas que permitan mejorar el aprendizaje del alumno, a este respecto, el docente P. 5, dice:

“Actualmente se habla del trabajo disciplinario no sólo por el asunto de la subjetividad del alumno, sino por el carácter de objetos a estudiar. Así el alumno tendrá que interactuar y ser crítico y reflexivo con relación a la realidad educativa, la realidad educativa es muy compleja y no se resuelve sólo con la Pedagogía, con la Psicología o con la Historia, o con lo que sea, se tiene que resolver con todas juntas el proceso formativo al que se enfrente,

de manera exitosa, siendo reconocidas tiene que ver con el proceso, el cual mantenga una relación con la realidad y no sea sólo teoría.

*Pienso que la complejidad de la formación del alumno, tendría que estar más orientada a que exista una relación con la realidad educativa, no solamente practicada en el salón, si no conociéndola, interactuándola”.*⁹⁷

Lograr un mayor aprendizaje del alumno, según este profesor es a través de que se interactue con la realidad educativa, apoyado en todos los enfoques que podrían dar tanto la Pedagogía, la Psicología, la Historia, etc., por ello la importancia de lograr los objetivos marcados en el curriculum, mediante los intereses del grupo de trabajo, a partir de los intereses individuales, porque aun como menciona, el profesor P. 6:

*“Yo creo que la formación que puede recibir un alumno en una universidad es mucha, no se resuelve desde un solo campo porque tienen que ver muchas cosas, entonces, no se resuelve sólo conque se reúnan, no es suficiente, no se resuelve sólo conque el maestro tome en cuenta al alumno y pueda cambiar los planes. Creo que la formación tiende a más que lo que pretendemos que el alumno resuelva al egresar, y como esperamos que se incrementé”.*⁹⁸

Si bien, esta Tesina sostiene que el trabajo entre docentes, es una condición necesaria para lograr un mayor aprendizaje del alumno, no se afirma que sea una condición suficiente, ya que existen otras problemáticas que tienen un lugar importante en el proceso de formación.

⁹⁷ P. 5 Entrevista realizada al docente P. 5 en noviembre 2000.

⁹⁸ P. 6 Entrevista realizada al profesor P. 6 en noviembre 2000.

Si la pretensión formativa incluye el desarrollo de una actitud participativa del pensamiento crítico y reflexivo y de la actividad conjunta, entonces, se hace necesario un modelo de referencia, en el cual cuenten los alumnos para la formación de disposiciones, para el trabajo colectivo en su ejercicio profesional, pues como expresa Manuel Argumedo (1986):

“La educación es una práctica social y, como tal, se considera una actividad necesaria e intencional. Esa intencionalidad social es la diferencia entre educación y aprendizaje, como proceso de interacción del hombre con su contexto (...)

En nuestra concepción, la educación no es aprendizaje sino una intervención consciente de los hombres en el aprendizaje de otros hombres con el objeto de orientarlo en una determinada dirección. Por lo tanto, educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje. Para educar es preciso, entonces, definir en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, qué orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje.”⁹⁹

Esa intencionalidad dada en el trabajo colegiado en la integración de un curriculum base, que sustente la interrelación entre los contenidos de las materias de ese semestre, que a su vez provean de una mejor formación; A esto, añado lo que la profesora Guadalupe Carranza (1998) establece:

⁹⁹ Argumedo, M. Y Werthein, J. Educación y Participación. Traducción del portugués. México 1986, p. 39.

*“Tradicionalmente se había tenido una certeza relativa sobre los aspectos, orientaciones y conocimientos que se tenían que ofrecer para conseguir una buena formación. Sin embargo hoy día nos encontramos ante una gama demasiado amplia de aspectos formativos a incluirse en los currícula y aún así no tenemos la seguridad de estar formando adecuadamente a nuestros futuros pedagogos”.*¹⁰⁰

Esto por que existe una diversidad de elementos dentro de la currícula, basados todos ellos en los intereses tanto de la propia Universidad, como en la de los docentes encargados de elaborar el curriculum en la Licenciatura en Pedagogía.

Si la educación del pedagogo de la UPN, se enfoca en el proceso de su formación, para el desarrollo de una conciencia crítica, reflexivas y participativa; también debería de plantear la importancia del trabajo colegiado entre los docentes de la UPN, para lograr propuestas educativas basadas en el trabajo grupal e interdisciplinario, que englobe desde distintas perspectivas al sistema educativo.

Permitiendo a su vez la unificación o confrontación de criterios que fortalezcan al alumno, pero como se señalan los alumnos, acerca de la inexistencia del trabajo colegiado entre los docentes que imparten clase en un mismo semestre, pues indicaron a la pregunta de sí existe o no trabajo colegido:

¹⁰⁰ Carranza, G. UPN. Jornadas Pedagógicas de otoño. “Memorias”, México 1998, p. 49.

	<i>Sí.</i>	<i>No.</i>
<i>5to. semestre</i>	<i>26%</i>	<i>74%</i>
<i>6to. semestre</i>	<i>12%</i>	<i>88%</i>
<i>8vo. semestre</i>	<i>19%</i>	<i>81%.</i>

Lo anterior, señala en mayor proporción una falta de trabajo colegiado, de relación entre docentes, entre metodologías, y quizás entre objetivos. Lo cual es ratificado por diferentes profesores, ya que marcan su punto de vista, el profesor P. 7 dice:

“No hay trabajo colegiado, debería haber por muchas razones no solamente para tratar de modificar el enfoque que se ha de dar a cada asignatura, si no a demás para trabajar como equipo de trabajo.

Así, si los maestros de la Universidad Pedagógica asumiéramos o tratáramos de construir un modelo didáctico pedagógico que si bien tuviera las particularidades propias de cada maestro, si tuviera en cuenta su diversidad. Por ejemplo: dejar de evaluar las asignaturas a partir de la memorización, ¿Quién fue X?, ¿En que año tal cosa?. Lo que hay que evaluar es lo que el estudiante vaya haciendo suyo y para hacerlo suyo no necesariamente se debe de grabar.

*Por esto a lo mejor lo que fallan son los maestros, sobre todo en las asignaturas donde hay un índice de reprobación altísimo, a lo mejor allí están fallando los procedimientos, pero no quiere decir, que la UPN este incapacitada para trabajar en equipo”.*¹⁰¹

¹⁰¹ P. 7 Entrevista realizada al profesor P. 7 en octubre 2000.

Mientras el profesor P. 3, señala que en la UPN existe relación entre docentes, pero no un trabajo colegiado pues indica:

“La relación entre profesores es mínima aquí, la universidad no se presta para realizar ese tipo de actividades. Nosotros trabajamos colegiadamente pero con proyectitos a excepción de cuando se tenga pensado una especialización obviamente en ese monto se trabaja en una manera general de hacer algo, entonces, no hay trabajo colegiado realmente, yo trabajo con ellos y solamente el proyecto compartimos; por ejemplo: yo estoy dando la especialización con un grupo de trabajo, pero ese grupo de trabajo nada tiene que ver con el trabajo docente.

*En los diplomados uno piensa en el otro y así, aparte de que no trabajamos colegiadamente con ellos, pues solamente uno entra de emergente para dar un curso, tampoco hay una relación, hay digamos una atomización realmente de la función académica en la relación con proyectos, en los mismos proyectos a veces hay atomización, todo depende si realmente es un proyecto o solamente una actividad de ciertas personas”.*¹⁰²

Con lo marcado por los alumnos y por los docentes, se establece que no existe trabajo colegiado en la integración del curriculum; pero en cambio parece que el profesor marca su responsabilidad con la asignatura y no con los otros docentes en busca de lograr una mayor participación, para enlazar los contenidos, didácticas o estrategias que permitan que realmente se organicen, y propicié un mayor aprendizaje en el alumno, pues se regresa a un doble discurso entre lo que se quiere y lo que en verdad se hace.

¹⁰² P.3 op. Cit.

Ahora, al no existir ese trabajo colegiado, no quiere decir que no se pueda dar, y sí se lograra sería importante conocer: las ventajas y desventajas, así como las limitaciones para el trabajo entre docentes.

3.2.1 Limitaciones y aportaciones del trabajo colegiado.

Una buena relación entre docentes permite un mejor desarrollo de las actividades, tanto dentro del aula como fuera de ella, pero para que suceda esto, debe haber interés en participar en las actividades que realiza la universidad. El profesor P.8, dice:

*“Yo creo que en la universidad existe poco interés en trabajar en equipo, esto fomentado por las quejas, por la política educativa en el ámbito institucional que tiende más al asunto de la evaluación disciplinar, que proveer procesos de formación de los docentes que implican un trabajo en conjunto, o proveer el desarrollo en términos grupales; pero como te evalúan individualmente, entonces, tu interés es individual. A demás de que la institución no crea condiciones para el trabajo colegiado, no hay posibilidad, la propia estructura esta totalmente dividida. Es más dentro de Pedagogía incluso no es posible que se reúnan todos lo maestros de Pedagogía, entonces, desde la institución no hay condiciones para el trabajo colegiado, la propia carrera de Pedagogía esta pensada de manera parcial, entonces, hay espacios que no se declaran con intervención con otro, y en términos individuales la cultura institucional ha favorecido que cada cual trabaje casi, casi sólo, y para sí mismo”.*¹⁰³

El que los profesores tan sólo se preocupen por su propio trabajo, no quiere decir, que ellos no deseen trabajar con los otros docentes, pero como menciona el profesor anterior, “la cultura institucional” de la universidad, no permite esa relación, esto quizás por lo que menciona David Hargreaves:

*“... Casi todos los profesores prefieren seguir su sistema particular, y con el fin de defender este derecho tienen que manifestarse dispuestos a permitir que los demás profesores sigan el suyo. Con el desarrollo de la enseñanza en equipo y las correspondientes innovaciones, el concepto tradicional de la autonomía del profesor se destruye...”*¹⁰⁴

Entonces, el docente se relaciona y trabaja con el otro, pero aun así el docente no se “entromete” en las prácticas de otros docentes, debido a que no desea que aquéllos interfieran en la de él, a demás de que creo que el docente de la UPN, está formado de manera disciplinaria y como tal, sólo le es valiosa su materia, al respecto menciona el profesor P. 6:

*“En Pedagogía habrá grupos, pero son grupitos no hay posibilidad de que se junten, la formación de los maestros a veces es muy disciplinaria todavía, no se tiene la necesidad del trabajo colegiado entre disciplinas, entonces, todo eso se va juntando. ¿Para qué mejorar?. Para evitarnos problemas, pues, cada quién que lo resuelva como pueda.”*¹⁰⁵

¹⁰³ P. 8 Entrevista realizada al profesor P. 8 en septiembre 2000.

¹⁰⁴ Hargreaves,... op. Cit.

¹⁰⁵ P. 6,... op. Cit.

El docente no se compromete, o no se interesa por relacionar los contenidos de su materia con las otras, pero no sólo al docente le compete este tipo de formación desligada entre materias si no también a la propia UPN, de ello el docente P. 5, señala:

“No hay un proyecto de universidad, cada maestro, cada docente actúa conforme cree que puede, y de la forma en que cree que va a ayudar al desarrollo educativo, pero no existe un proyecto de universidad.

Por ejemplo: en otras instituciones, en otros lugares, el IPN, la UNAM; Sabemos que hay también una gran variedad de concepciones, sin embargo, en todas estas instituciones, como ya saben cual es, hacia donde quieren ir, supuestamente cual es su proyecto de universidad o de institución, ellos se preparan para X, Y, Z. Y aquí todo es tan ambiguo, cómo preparar al futuro profesional de la educación, es como el gran paradigma; pero de que manera se va a conformar la educación en la UPN, por eso, cuando a parte de todo no hay política definida de Universidad, realmente para formar el académico, digamos una educación de excelencia, hacia qué rumbos, hacia qué áreas va ha trabajar la Universidad Pedagógica, va ha formar investigadores para incidir en la los niveles preescolar, primaria, secundaria, etc.”¹⁰⁶

Con lo anterior regresamos al primer capítulo, en el cual se establece la creación de la Universidad Pedagógica, que sé hecha a andar, cuando no tiene la ruta o el camino realmente claro de quien es, y para que sea, por qué se construyó, etc., por tanto se tropieza con la misma problemática, pues el Plan de Estudios de la carrera en Pedagogía es creado, con base a que funcionará con estudiantes egresados de bachillerato, pero le sigue el

¹⁰⁶ P. 5,... op. Cit.

fantasma de que la universidad es creada para trabajar con los profesores egresados de la Normal Superior, entonces, existen en la universidad dificultades de corte histórico que no le permite determinar el papel que desempeña, en el aquí y el ahora.

Los objetivos que señala el Decreto de creación, se quedan en el papel y su actual desarrollo no demuestra que realmente sea una Universidad Pedagógica, pues no muestra la universalidad del desarrollo del ámbito educativo, ya que la universidad no se ha posicionado como la institución líder en propuestas que impacten significativamente al sistema educativo nacional, a través de diferentes dinámicas o estrategias del proceso de enseñanza- aprendizaje, y una de ellas impulsada quizás por el trabajo colegiado.

En cuanto a la ausencia de universalidad y de trabajo colegiado se encontró, que el docente se enfoca especialmente en su materia, y se olvida del otro e incluso del alumno, por eso otra limitante más, de lo cual, Fernando Hernández y Juana Sancho (1996) señalan:

“... Conocer algo no implica poder aplicarlo (...) los conocimientos aportados por algunas disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología... pueden estar en contraposición con las creencias y visiones de las personas especialistas en las materias que se enseñan en la escuela. Éstas, para no entrar en conflicto, los desechan con el argumento de que provienen de unas posturas ideológicas determinadas o que no son relevantes en la relación con la transmisión de información de las materias que imparten.”¹⁰⁷

¹⁰⁷ Hernández, F. Et al. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Primera edición 1993, edit. Piados, México 1996 p. 24.

Por ello se da, una causa más para que los docentes no se reúnan y trabajen en equipo, olvidando quizás que docentes de Orientación, de Psicología o de Didáctica podrían dar un aporte al profesor de Estadística, o de alguna otra materia, sobre ciertas problemáticas o características generales que pueden darse en algún grupo o en ciertos alumnos, como puede ser: la actitud que toma el alumno en el salón, ya sea de forma pasiva o activa, o la forma corporal que mantiene dentro del aula, o el lugar que ocupa en la misma, etc. Y por ello quizás su desenvolvimiento en la materia, pues el alumno muestra apatía o lo contrario, entonces, el docente al darse cuenta de estas actitudes que toma el alumno en clase, trataría de corregirlas, aunque sucedería lo que P. 3, menciona:

“Hay docentes que tienen un vínculo entre ellos, por lo tanto a lo mejor trabajan en equipo, pero se encuentran aislados de otros aspectos, como el Psicológico, el Pedagógico, entonces, se encuentra en un medio que les impide enriquecer su vida académica, y en los sitios donde se tiene estos aspectos se pueden construir algo, pero al construirlo te vas a encontrar con muchas situaciones, hay muchos maestros que si no tienen horas, entonces, ellos vienen dan sus clases y se retiran, también sucede con muchos maestros que si no tienen clase, no dan asesoría o no están en su cubiculo, o forman parte de otros proyectos que son muy probablemente ajenos a la responsabilidad que tienen en particular.”¹⁰⁸

Con ello, priorizan sus intereses particulares sobre las responsabilidades laborales; pero suponiendo que los docentes tuvieran el tiempo, el interés y la facilidad de realizar un trabajo colegiado podríamos encontrar lo siguiente:

¹⁰⁸ P. 3,... op. cit.

P. 8 dice: *“El aprendizaje se facilitaría en el sentido de que se relacionaría distintas situaciones... qué problemas se tienen con este alumno, qué problemas tenemos nosotros, etc. Podría darse un vínculo entre materias que puede ser un conjunto de lecturas o bien la posibilidad de que el grupo se estructurara en pequeños grupos o en equipos de trabajo, así realizar un trabajo que vinculara a las otras asignaturas; Que los maestros tuviéramos la capacidad para decir: Bueno, pues para que el alumno se demuestre así mismo y muestre académicamente que ha logrado cierto dominio de lo que se trabaja en su grupo en X semestre, pues, hay la posibilidad que desarrolle un cierto trabajo que puede ser individual o colectivo”*.¹⁰⁹

El propio docente añade:

“Pero no podemos exigir a los estudiantes que inviertan en libros, porque además la información está fragmentada, hay autores que han trabajado una cosa y otra, y otra, y los programas se conforman de un conjunto de autores, a lo mejor allí podemos perfeccionar mucho, porque no podemos caer en un sólo autor, o en una sola línea de investigación sobre la que muchos trabajan, Piaget, por ejemplo.

Pero podemos apoyar en conjunto en el instrumental profesional que debe usar un pedagogo, manejar la comunicación oral y escrita, de manera eficiente, manejar un conjunto de técnicas grupales porque van hacer sus instrumentos, entonces, empieza haber un caudal de instrumentos profesionales que el alumno debe manejar y por allí se le puede apoyar, pues le permitimos al relacionar las materias encontrar sus propios niveles

¹⁰⁹ P. 8,... op. Cit.

para la participación, la reflexión, la crítica de ciertos contenidos expuestos o no expuestos.”¹¹⁰

Como menciona éste docente, sino se realiza un trabajo entre docentes, por lo menos el trabajo que realice cada profesor, que impulse el desarrollo de habilidades básicas de un futuro pedagogo.

Y todo lo anterior, con el apoyo del curriculum que elaboran los propios docentes, pues como expuso Adelina Castañeda:

“El desarrollo del currículum implica necesariamente el desarrollo del profesor de propiciar la confluencia de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y técnicos con saberes directamente articulados a su experiencia práctica, en términos de la vinculación con el conocimiento teórico y contenido escolar, las estrategias de trabajo y las metodologías didácticas utilizadas”.¹¹¹

Ahora bien, si el curriculum permite articular la teoría con la práctica a través de la estrategia de trabajo entre docentes, también permitiría relacionar el trabajo entre docentes, aunque como menciona el docente P. 4:

“Nosotros, al elaborar el curriculum o complementarlo, sí facilitaríamos el aprendizaje del alumno; pero el asunto aquí es que no todos los profesores, compartimos el mismo concepto de aprendizaje, para algunos maestros aprendizaje es que los alumnos repitan cosas, para otros el aprendizaje es que memoricen.

¹¹⁰ Ibid.

Hay profesores que piensan que el aprendizaje es posible cuando aplican un examen, hay otros maestros que pensamos que el aprendizaje es distinto e incluso, hay maestros en Pedagogía que piensan que nuestras materias no sirven o que son estorbo, y que no son todo, pero nuestras materias son formativas y le dan elementos al pedagogo para explicarse cosas que viven en el ámbito educativo.”¹¹²

Por ello, los docentes tampoco se relacionan, pues existen ya sea cuestiones como: no querer intervenir en el trabajo de los otros docentes, o no se lleva bien con X docente, o quizás piense que la otra materia no es relevante para la formación del alumno.

Lo anterior sin contar que existen docentes que no pertenecen al campo, y dan una materia que desconocen, por ejemplo: puede ser Teoría Pedagógica Contemporánea y el docente encargado de dar esa materia sea un psicólogo y no un pedagogo, lo cual influye en limitar el trabajo entre los profesores del área.

3.2.2 El curriculum y las relaciones de poder.

Generalmente el docente imparte una clase al ser de su dominio, o una asignatura afín a su formación, quizás importando poco si conoce o no el contenido de la materia, pues simplemente la academia le otorga el grupo, y el profesor aunque no halla participado en la

¹¹¹ Tlaxeca, M “El curriculum como espacio de formación y desarrollo profesional” en El saber de los maestros en la formación del docente. UPN. México p. 101-102.

elaboración del curriculum y desconozca los temas él da su clase, tal como el docente P. 1 menciona: *“Me dieron un programa y un conjunto de lecturas legibles, otras ilegibles, bueno a menos me dieron un paquete de información.”*¹¹³ Y ya con eso él da su clase, maneje o no la información del programa, ya se le asigno la clase, ahora tendrá que impartirla.

En este caso al ser parte de la planta docente, no de investigación, y conocer que devenga un salario por impartir clase frente a grupo, el profesor acepta dar la materia, ya que de lo contrario se encontraría limitado a satisfacer las demandas institucionales de su función.

En la UPN se encuentran 422 académicos, de los cuales 305 pertenecen al área de docencia, 93 al área de investigación y 24 al área de difusión. Con lo que se puede observar que no todas las academias dan clase. Sin embargo, a través de demandas externas en los últimos años se ha incrementado la matrícula, y con ello la necesidad de profesores que impartan clase, esto ha provocado una situación que académicos de las áreas de investigación, y de difusión, se han incorporado de manera intempestiva a la docencia.

Ello ha provocado un proceso natural de dispersión del trabajo colegiado, ya que no sólo los profesores que imparten clase en un semestre pertenecen a distintas academias, sino a distintas áreas. A su vez, se observa que la distribución y/o asignación de materias en ocasiones, sino es que casi siempre, responden a ciertos mecanismos de las relaciones de

¹¹² P. 4,... op. Cit.

¹¹³ P. 1,... op. Cit.

poder, operado desde grupos académicos independientemente de la pertinencia de sus perfiles hacia las materias en cuestión.

Para entender un poco más sobre las relaciones de poder, me apoyo en lo que escribe Michel Foucault (1979):

“Es preciso, escapar de cuatro formas de análisis relativas al Poder:

1) El esquema teórico de la apropiación del Poder, o sea, la idea de que el Poder consista en alguna cosa que se posee –que algunos poseen- y que otros no (...)

2) El tema de la localización del Poder, o sea, la idea de que el Poder político estaba localizado en un determinado número de elementos, los aparatos de Estados esencialmente. (...)

3) Tema de la subordinación. Idea de que el Poder consiste en una determinada manera de mantener, conservar, reproducir un modo de producción, o sea, de que el Poder siempre estaría subordinado a un modo de producción (...)

4) Tema seguido el cual el Poder, al nivel de conocimiento, sólo puede producir efectos ideológicos.”¹¹⁴

Ahora bien Foucault menciona, porque escapar de esas concepciones del poder.

I) No se detenta el poder, él se ejerce (...) el poder se revela como una cosa ‘en acto’, que se ejerce que se lleva a efecto.

II) No se puede describir el poder como una cosa que se localizaría en los aparatos de Estado (...)

¹¹⁴ Foucault, M “El poder y la norma” de Psicanálise, Poder, Desejo. Traducción Rosario Herrera edit. IBRAPSI, 1979, p. 5.

III) (...) surge el poder como garantía de un modo de producción, pues en la realidad el poder es uno de sus elementos constituyentes, él funciona en el propio núcleo del modo de producción. (...)

IV) No es válido pensar el poder en términos de alternancia: violencia o ideología. De hecho, cualquier ejercicio del poder es, al mismo tiempo, un lugar de formación de saber. E inversamente, todo saber establecido permite y asegura el ejercicio de un poder. (...) no se opone lo que se hace a lo que se dice.”¹¹⁵

Si se caracterizamos lo anterior en la UPN, también se puede advertir, que los docentes de la universidad a partir de que se relacionan en grupos académicos, establecen al mismo tiempo una relación de poder con otros docentes, pues existen grupos de docentes encargados de distintas áreas, que dependen de la aprobación de otro grupo de docentes para realizar algo que este planeando, pero cuando los grupos están a la par, sucede como menciona un docente, P. 5:

“No hay relaciones de poder en sentido horizontal como maestros, allí no hay ninguna relación de poder, tu vas como cualquier docente a dar tu clase. Ahora se da, si tal persona es tu jefe que tiene el poder de darte los grupos, el poder del horario, el poder etc. En ese sentido es el poder, pero aquí como muchas gentes se engolosinan con un micro espacio de poder que tienen, y ya se sienten que la hacen o no sé; pero eso sí, con relación a la problemática entre los grupos no hay relaciones de poder.”¹¹⁶

¹¹⁵ Ibid. Pp. 5,6 y 8.

¹¹⁶ P. 5,... op. Cit.

No existen relaciones de poder entre grupos que están a la par, ni entre los propios docente que integran los grupos, esto, porque no hay relación de trabajo colegiado, ya que no dependen del trabajo del otro, puesto que tan sólo existe comunicación entre los propios docentes, a este respecto Foucault aclara:

“... es necesario distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico, (...) Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, pasen o no pasen a través de sistemas de comunicación.”¹¹⁷

Los docentes comunican sus ideas, lo que les gustaría hacer o lo que saben de tal situación, y buscan que se les reconozca el manejo de ciertos conocimientos, su desenvolvimiento dentro de la universidad y de ello el profesor P. 3, menciona:

“El poder intelectual, ese es muy difícil aquí, digamos cuando alguien tiene el poder del saber, que es un problema que aquí, poca gente es reconocida como persona muy sólida académicamente; pero la mayoría de los docentes no establecen esa relación de reconocimiento al otro, casi siempre el otro tiene que luchar contra todo el mundo para que se le reconozca realmente.”¹¹⁸

Entonces, los docentes buscan que se les valore, pero al mismo tiempo no valoran al otro, como si lo que hiciera él fuera lo único o lo más importante, se olvida que el otro vale, y también lo que haga o deje de hacer, pues en ello muestra si sabe o no ciertas cosas, Jacky

¹¹⁷ Foucault, M “El Sujeto y el Poder” en Psicanalíce, Poder, Desejo. Trad. Rosario Herrera, edit. IBRAPSI, p. 236.

¹¹⁸ P. 3,... op. Cit.

Beillerot (1998) expone: “... *Al saber percibido como el haber y el decir, se opone el saber del pensar y del hacer, es decir, el actuar. El saber se estaría haciendo y no sería el que es sabido. Saber algo no es poseer algo; es poder hacer...*”.¹¹⁹ Por lo que el docente vale no solo por lo sabe, sino por lleva a la práctica eso que sabe.

Y a lo mejor a veces se ignora o se desconoce el tema, entonces, los docentes prefieren trabajar solos y olvidarse de los demás, de lo que puede recibir o dar al otro, y como P. 7 dice:

*“Es el contexto neoliberal el que nos ha llevado a esta lógica de que yo resuelvo mis problemas, yo solito y mientras nadie se meta conmigo yo no me meto con el otro, entonces, es por eso que esto este ocurriendo, que mientras no haya una gran problemática entre grupos, mientras ese grupo que tiene el poder no afecte mis intereses, estoy contenta, si ese grupo afecta mis intereses me enojo. Y a quedado en segundo plano que tipo de pedagogo formamos, para qué lo formamos, que actividades y contenidos desarrollamos en él, entonces, no nos interesa el egresado, ni los grupos de poder son tan importantes como la satisfacción personal, mientras los demás trabajen y me dejen trabajar estoy contenta.”*¹²⁰

El profesor anterior indica que al realizar su trabajo tiene el poder que le otorga un saber, el cual aplica en el alumno, pero es desfasado de las relaciones de poder, que ejerce el grupo que “ostenta” el poder dentro de la Licenciatura en Pedagogía, pues como escribe Susana Murillo (1997):

¹¹⁹ Beillerot, Jacky el al. Saber y relación con el saber. Ed. Piados, Buenos Aires, 1998 p. 34.

¹²⁰ P. 7,... op. Cit.

*“Las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas. Son intencionales, en el sentido de que tienen siempre una ‘dirección hacia’, un ‘objeto’, pero ese objeto no es el resultado de una decisión personal y subjetiva o de un estado mayor que determina de modo acabado las tácticas y la estrategia (...) el funcionamiento efectivo de las instituciones hace que más allá de esos objetivos pensados estratégicamente, surja un ‘relleno estratégico’ de esa institución, que modifica la finalidad inicial y que hace que no podamos decir que la estrategia final, de conjunto, sea el producto de la voluntad subjetiva de un grupo, sino del funcionamiento objetivo de toda la institución en un entramado de relaciones sociales”.*¹²¹

Por esto, la importancia del papel del profesor en la integración del curriculum, a partir de su aportación individual, en busca de una producción colectiva, que potencie un trabajo interdisciplinario.

3.2.3 El papel de la subjetividad.

Los docentes aún cuando no realizan un trabajo colegiado para la integración del curriculum, son parte esencial en la ejecución del curriculum, pues, predomina el punto de vista que tienen sobre algún contenido, por ello, la importancia de recuperar su trabajo en el aula para la elaboración de un curriculum entre distintos maestros, que imparten clase a un

¹²¹ Murillo, S. El discurso de Foucault. “Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno” 1ra. Reimpresión Universidad de Buenos Aires, argentina 1997, p. 73.

grupo en un mismo semestre; Raúl Anzaldúa (1998) menciona lo que es un grupo y dice al respecto:

“... el grupo es un espacio privilegiado donde se entrecruzan los determinantes subjetivos, institucionales y sociales. Este entrecruzamiento se lleva a cabo en un proceso dinámico donde se pone en juego la subjetividad, pero se trasciende la individualidad al actualizar en el grupo las singularidades que constituyen a cada sujeto articulándolas con las determinantes sociales, ideológicas, económicas y culturales que han hecho de cada quien lo que es; Y al ensamblarse con la subjetividad de los otros y sus determinantes, se trasciende el ámbito de lo particular, haciendo el grupo algo más que la suma de sus partes.”¹²²

Siguiendo con este eje de análisis, al respecto el docente P. 2, menciona que: *“La subjetividad juega muchísimo, porque determina el trabajo docente, según la concepción que se tenga de la materia o de la disciplina, así obviamente estableces los objetivos, estableces los contenidos y estableces las actividades.”¹²³* Y así se muestra lo que se va a realizar, a través de relacionar la subjetividad de todos los participantes.

Por lo que esa suma de partes se debería reflejar en un trabajo, en un ejercicio, en un enfoque o punto de vista, de lo que requiere un trabajo colegiado en la UPN. Esto al establecerse el programa, así los docentes también marcan la manera como se va a trabajar, es decir, la metodología, por tanto, si en el curso anterior ciertos temas no fueron

¹²² Anzaldúa, R. Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo. Ensayos y reflexiones año 3, vol., 1 No. 9 enero-abril 1998, p. 4.

¹²³ P. 2,... op. Cit.

necesarios ver, o, el interés del alumno se estableció en ciertos contenidos, señalando la pauta para que en el siguiente curso se verifique y se cambien los contenidos, o se apliquen otras metodologías para ascender al porque de la importancia de tal tema.

La importancia de los temas desde la perspectiva del docente, le permitirán justificar ante el propio alumno, lo que se pretende al trabajar con ciertos contenidos, y trabajar quizás los mismos contenidos en diferentes grupos en maneras distintas, de esto el profesor P. 6, dice:

*“Uno va cambiando, entonces, las prácticas docentes son únicas y obviamente a uno subjetivamente lo determinan sus principios, sus valores, lo que quiere hacer con el alumno, lo que pretende, sus metas, sus propósitos, su concepción de vida, su concepción de país, etc. Influye en la marcación de tus objetivos, por tanto cada maestro se va a guiar por estas concepciones y preconceptos que tienen armados ya.”*¹²⁴

Con lo anterior, se establece que el curriculum esta formado a partir de las experiencias del docente, vinculadas con la teoría y el tipo de alumno que se busca, pero realmente: El docente al reelaborar el curriculum no trabaja sobre el aprendizaje del alumno, sino sobre su propia concepción de cómo cree que aprende el alumno, pues lo que modifica es su propio trabajo como docente. Jean Filloux (1996), permite fundamentar lo que establezco, pues él señala: *“... es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede*

¹²⁴ P. 6,... op. Cit.

autoformarse como formador...”.¹²⁵ Así cada profesor regula su quehacer como docente, a partir de reflexionar sobre su propia práctica.

Y como menciona P. 7:

*“Algo que normalmente uno busca es caracterizar el trabajo docente, podrás dividir a los docentes en grandes rubros, en grandes ramas, pero cada práctica del docente, es una particular, única, incluso el mismo docente es uno con un grupo y es otro con otro grupo, dependiendo las características del grupo.”*¹²⁶

Estas características marcadas en cada profesor, dan un abanico de subjetividad que con el trabajo colegiado se pueden enlazar, y que en manera individual marcan una forma de trabajo de cada docente para cada grupo, aún y cuando existen docentes, que quiere manejar los contenidos de las materias en los distintos grupos de igual forma, olvidándose de las características del alumno, y de la forma como se consolida el grupo, deja de lado la experiencia o habilidad que ha logrado, deja de lado la subjetividad del alumno, sus intereses, por lo que el docente no se permite valorar su capacidad perceptiva, que en la Universidad Pedagógica es muy relevante; de esta capacidad Eduardo López Betancourt (2000) señala:

“Consiste en una adecuada observación y comprensión de todos fenómenos psíquicos del alumno, conocer su personalidad para poder influir favorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje; aquí hay que considerar que cuando el maestro conoce la

¹²⁵ Filloux, J. Intersubjetividad y Formación. UBA Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996 p. 57.

¹²⁶ P. 7,... op. cit.

*capacidad receptiva de los alumnos, utilizará su percepción para saber cuánto avanza, cómo avanza, de qué manera avanza, porque muchas veces los maestros exponen en forma demasiado rápida la enseñanza de ciertos temas, sin preocuparse por saber si los alumnos han entendido... ”.*¹²⁷

Y con el trabajo colegiado se denotaría que realmente el docente está preocupado por el aprendizaje del alumno, incorporando un trabajo serio en el que haya dedicación y se realice la integración de un curriculum base, construido colectivamente, y que da al alumno otra forma de cómo ejercer su trabajo, como futuro pedagogo.

Un curriculum en el que se rescate la subjetividad del alumno y la del docente, pues el alumno de hoy quizás pase a ser, el docente del mañana, y por tanto trae consigo concepciones sobre determinadas formas de ser, esto, a partir de la formación que recibe y que asimila para su desarrollo profesional.

El docente P. 5, señala al respecto:

“Creo que un elemento fundamental, es tu subjetividad, es tu formación, porque también si sabes de ciertas cosas como tradiciones, te salvas, entonces, es tu tarea docente, es el propio grupo, son los tiempos que dedicas a eso, porque si no le dedicas mucho tiempo, quien te dé el programa no importa quien lo haya hecho te lo da, y tu lo aplicas tal cual, es más, allí esta la antología y lleva unos textos absurdos, y solo revisando se le va a meter mano. No te preocupa ni cual es el objetivo; como que son muchas cosas las que se

¹²⁷ Betancourt, E. Pedagogía Jurídica. Editorial Porrúa, México 2000, p. 101.

*conjugan, es también la formación que se te da con relación al contexto en que te desenvuelves ”.*¹²⁸

En el caso específico de la Licenciatura en Pedagogía, se encuentra: que no articula proyectos, impide el trabajo colegiado a mayor escala; como si el trabajo que realiza el egresado en Pedagogía fuera ajeno a la propia problemática que puede estar viviendo mientras es alumno, como si a uno lo prepararan, para lo que va a ver afuera en otras instituciones, y que en el ámbito educativo donde se encuentra no existiera, como si la UPN no fuera un lugar en el que se puede aportar.

El docente P. 2, dice:

*“La universidad debería optar por precisar el modelo pedagógico, ese modelo tiene múltiples facetas que hay que definir, una de ellas es bien, los maestros trabajan unos por acá y otros por acá y así, por que no vamos a tratar de unificar o coaccionar el trabajo docente, para obtener un resultado mas apegado a realidad educativa.”*¹²⁹

Una realidad educativa que existe en la propia UPN, pues la función formadora de la universidad, no se debería abocar sólo a analizar y resolver problemáticas externas a ella, sino concebirse como un espacio más de análisis e intervención para la formación de sus estudiantes, a partir de ejercer desde la propias institución el análisis educativo, e iniciar revisando el propio trabajo que se desarrolla en el aula.

¹²⁸ P. 5,... op. cit.

¹²⁹ P. 2,... op. Cit.

3.2.4 El trabajo en el aula.

La importancia del trabajo en el aula, no es tan sólo llevar a la práctica un currículum, sino dejar huella en el alumno de los contenidos que se ven en clase, por lo que el alumno también es participe de la operación del currículum, aunque el docente puede basarse en una antología y tratar de explicar los temas o de coordinar los puntos esenciales o relevantes de algún tema, el alumno debe interesarse por conocer, por adquirir un aprendizaje o por llenarse de preguntas para indagar y entender de una manera más clara el aporte de ese contenido, pues, lo que ve el alumno en clase es parte de su formación, por lo tanto, el compromiso que tenga el alumno para la clase, marca el compromiso que tiene por aprender, a partir del material de lectura que se lee en casa, para ser analizado en clase.

El docente P. 3, menciona a este respecto: *“Cada integrante del grupo es responsable en lo mas mínimo de compenetrarse en el contenido de ese material. Ahora, hay indicadores para que nos aseguremos de qué ese material se leyó, tenemos la guía de lectura, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un ensayo, una síntesis o una reseña de dicho material que debería entregarse al día tal, aquí se debe hacer un calendario rígido, para tal día se va a trabajar tal y tal es el documento.*

De tal forma, de que nuestro expositor después de una exposición muy corta, muy sintética, mencione el contenido de éste, a partir de eso se habrá un foro de participación en el sentido de estar de acuerdo o no, en el sentido de construir a partir de ese nivel de

información, no a repetir como ‘perico’ la lectura, sino lo que realmente entendieron, y aparte de lo que entendieron sacar sus propias conclusiones.”¹³⁰

Y si a esto agregó, lo visto en esta clase con lo que se revisa en las otras materias, entonces, entre las asignaturas se apoyarían los contenidos, pues se analizarían desde distintas perspectivas un determinado contenido, ello con el trabajo colegiado entre docentes y considerando la lectura por parte del alumno, de esta forma no se desfasarían tanto las materias entre sí; Aún cuando el objetivo específico de cada uno difiera, el objetivo general y primario es la formación integral del educando.

Pero este trabajo colegiado quedaría inconcluso si no se ve una relación con el contexto sociocultural, porque como menciona P. 7:

“Todo lo que aprenden en el aula, todo lo que trabajan, todas las lecturas deben tener un referente real y concreto, precisamente ese referente es la problemática educativa del país.

Esa problemática es el referente insustituible de los contenidos, porque no tiene caso aprenderte un autor y como le hizo en un determinado contexto histórico o en otro país y como le vamos hacer nosotros, por lo tanto, la referente realidad educativa nacional debe estar incuestionablemente incorporada a partir de muchas lecturas y autores.”¹³¹

La relación entre contenidos y contexto, entre docente-alumno, se daría desde la integración del currículum, mediante el trabajo entre docentes; pero sucede que como hay docentes que imparten una materia y no la dominan, quizás confundieran al alumno o no

¹³⁰ P. 3,... op. Cit.

¹³¹ P. 7,... op. Cit.

trabajarían determinada situación, y si se añade que quizás existen docentes que no les agrada cierta postura, o estén en contra de cierto enfoque, pues desde allí, se quebrantaría el trabajo docente en el curriculum, lo cual se refleja en el aula.

Todo esto, esperando que haya interés por el aprendizaje del alumno, a través de un trabajo colegiado, porque el alumno se inserta en la metodología de la clase, de lo cual P. 4, dice:

“Lo que hacemos no es una planeación con ellos para diseñar el problema, pero lo que sí hacemos, es recuperar la vivencia que tenemos con relación a ellos, o sea, el tipo de método que tenemos; como que si les gusta leer, ver película, exposición de trabajos, etc., eso nos a servido, eso lo vamos incorporando en los programas.

*Yo creo que ha costado mucho trabajo, y con todas estas condiciones sigue costando trabajo: que el maestro haga consciencia, que él, para propiciar el aprendizaje tiene que partir de lo que dice el alumno, de lo que ya sabe el alumno, lo que ya tanto se a mencionado de los conocimientos previos, que considere que tiene a un sujeto enfrente, que piensa, que siente y que desea”.*¹³²

Lo anterior se establece, si existe en el aula interés por el aprendizaje del alumno, por qué si no existe, sucede lo que a continuación menciona P. 8:

“Al maestro le preocupa menos lo que pase en el grupo que lo que le van a pagar, y como lo que le van a pagar no va hacer suficiente... ¿Qué es lo más fácil?... hagan sus trabajos ustedes, y yo a ver como evaluó, es lo de menos, yo los paso para que nadie se enoje conmigo y no tener problemas con el grupo, eso por un lado.

¹³² P. 4,... op. cit.

*Por otro lado, muchos de los maestros sabemos que el alumno, esta más preocupado por la calificación, a mí que me pongan diez; Al maestro no le importa si aprendí o no aprendí. No importa que el maestro no dé el programa, si pasa no hay problema, si no-pasa vienen a quejarse, el maestro no da el programa, llega tarde, etc. ”.*¹³³

Con lo anterior se detecta que existe un problema fuerte, el maestro no está preocupado por enseñar y el alumno no esta preocupado por aprender, y mientras haya diases nadie dice algo, sólo cuando reprobaban o salen bajos, entonces, hay quejas; Además, como señala el profesor P. 3:

*“Hay tensión a finales del semestre, porque ni siquiera al principio ni a mediados, sino a finales de semestre, pues el alumno esta atarantado, todo lampareado, todo ‘pelas’ y entonces, donde esta la productividad, la creatividad no existe y están en el rollo de que tienen que aprender y entender, por lo que se traga el alumno toda la información en los últimos días, para presentar una evaluación. ”.*¹³⁴

Los alumnos se olvidan de su educación, se olvidan de que van hacer futuros profesores, deja de su formación como Pedagogo, pues toda la teoría y la práctica, la enseñanza y el aprendizaje, la elaboración-integración y operación del curriculum, quedan disminuidos a un solo elemento: la evaluación, y esta reducida a la calificación.

¹³³ P. 8,... op. Cit.

¹³⁴ P. 3,... op. Cit.

El trabajo en el aula que realizan los profesores de un mismo grupo, no relaciona la operación un curriculum formal con el vivido, pues, no existe trabajo colegiado mediante la integración del curriculum, que pueda marcar una relación entre los contenidos del semestre, plasmando la subjetividad de cada docente tanto en la elaboración del curriculum como en su operación.

Esto por las limitaciones que se dan desde la institución, a través de no integrar a los docentes de las distintas líneas, también por las relaciones de poder que se marcan entre los grupos de maestros, así como por la falta de interés del profesor en trabajar en equipo.

Conclusiones.

A partir del marco contextual planteado al principio de éste estudio y de los testimonios ofrecidos por alumnos y maestros, se encontró que realmente no existe trabajo colegiado en la integración del curriculum, aún cuando el propio Plan de Estudios de la carrera en Pedagogía, hace mención sobre ese trabajo interdisciplinario, pues señala que se propicie un análisis multidisciplinario de los temas, a partir de que se converja en un trabajo colegiado entre los profesores de un mismo semestre, pero esto no se concreta en la práctica.

La Licenciatura en Pedagogía, no busca que se logre ese trabajo colegiado, debido quizás a la organización de la propia universidad, pues por un lado se encuentran, los docentes de investigación, por otro lado los de matemáticas, por otro los de historia y así sucesivamente, entonces, los docentes se encuentran separados por la organización y arquitectura de la Universidad; pero además por la diversidad de proyectos que se realizan en cada área, las cuales no trabajan sustancialmente hacia la integración curricular.

También se encontró, la falta de interés entre los docentes por reunirse, ya sea, para mejorar sus prácticas educativas, como para apoyar al alumno en su formación. Y ello por intereses particulares del docente, pues en su desempeño laboral, sólo pone al alumno a investigar, hacer ensayos o ir a prácticas a una escuela, y los alumnos faltan a una materia por ir a observar o ir a una conferencia dentro de la propia universidad, por lo que la materia importante para cada docente es la suya, por tanto, la otra asignatura como el otro

docente no cuentan, así impiden al alumno un trabajo interdisciplinario, pues el alumno maneja a las asignaturas aisladas unas de otras, entonces, el docente no realiza una integración del curriculum, ni permite al alumno hacerlo, aunque se parte de su papel como profesor en Pedagogía.

El alumno, tampoco exige a los docentes ese trabajo colegiado, pues no se interesa por su formación y no exige a los docentes, aplicar una metodología determinada que les permita acceder a los temas, pues, para cada materia es: una tarea, un ensayo, una exposición, etc., como si la asignatura en la que se trabaja, permitiera resolver sólo desde su punto de vista una problemática global, y para otra problemática que se presente, usar otra asignatura, y así sucesivamente, pareciera que no se necesita el trabajo colegiado, pues una materia ayuda a esto, la otra a esto otro, y todo esta fragmentado, como si las dificultades profesionales con las cuales uno se enfrente, requirieran soluciones aisladas.

Por tanto, existen varias dificultades para el trabajo colegiado en la Licenciatura en Pedagogía, ya sea, por la falta de interés de los docentes en trabajar en equipo, o porque el alumno no se preocupa por su formación, o por la individualidad entre los profesores, así como también por las relaciones de poder que existe entre los grupos de la universidad.

A todo este desinterés, se añade, las pugnas dentro de la universidad que existen desde su creación, además, el recorrido de tantos rectores, el tipo de proyecto educativo, las reformas educativas, la Ley de educación, el Plan de desarrollo, así como otros elementos que buscan impulsar a la educación; pero todo esto, en lugar de aportar algo sustancioso, lo que hace es complicar las cosas, pues cuando algo esta tomando forma a parece otro

proyecto, y reinicia el proceso, como si no se hubiese avanzado en lo que realiza un rector y se empieza todo de ceros.

Entonces, los planes, los programas, se ven afectados por estas reformas, que no permiten labrar camino, olvidando que la finalidad es la misma, en todo caso es: la formación del alumno de la UPN.

Por tanto, la ausencia del trabajo colegiado en la Licenciatura en Pedagogía es tanto una causa de la formación del docente; como una consecuencia, del trabajo individualizado de la propia organización de la universidad, por la falta de una política que oriente, dicho trabajo y la falta de mecanismos de todos los participantes de la universidad, que contribuyan a la generación de una cultura de trabajo colegiado.

Cabe destacar que el trabajo colegiado no es la base para mejorar la formación del alumno, pero es una fuente que orienta la forma de trabajo entre disciplinas, pues, los docentes al integrar el curriculum del semestre, permite desde la propia aula realizar un trabajo interdisciplinario, que impulse la relación entre los futuros pedagogos con profesionistas de otras áreas, estableciendo así un trabajo multidisciplinario.

ENTREVISTA.

Entrevista realizada a los profesores de la UPN, en busca de conocer la importancia del trabajo colegiado, en la construcción del curriculum.

1. ¿Qué materia imparte actualmente?.
2. ¿En qué semestre?.
3. ¿Realiza reuniones colegiadas para el diseño de los programas?.
4. Si no hay reuniones colegiadas, ¿Qué programa imparte?.
5. ¿Realiza con los profesores de las otras asignaturas del mismo grupo plan de trabajo?. Para la organización del trabajo escolar.
6. Si el programa que usted imparte es el ofrecido por la licenciatura, ¿Encuentra relación entre los contenidos de las materias?.
7. ¿Tiene reuniones con los profesores del grupo compartido durante el semestre?.
8. ¿Por qué piensa que sucede así?.
9. ¿Cómo plantearía o significaría la relación entre usted y sus alumnos, en referencia al curriculum? ¿Existe una discusión amplia y abierta sobre los objetivos, metodologías o formas de evaluación del programa de clase?.

10. ¿Cómo piensa que aprenden más y mejor sus alumnos?
11. ¿Cuándo piensa que sus alumnos han aprendido?
12. ¿Cree que la relación entre docentes facilita o dificulta el aprendizaje del alumno?
13. ¿Cree usted que haya limitaciones tanto institucionales, como académicos y personales, que impiden o favorezcan al docente trabajar en equipo?
14. ¿Existen relaciones de poder entre los profesores del mismo semestre?
15. ¿Qué tanto interés tienen los profesores en trabajar en equipo?
16. ¿Qué papel juega la subjetividad del docente para la integración del curriculum?
17. ¿Existe relación entre lo que dice el programa y lo que se realiza en la práctica, entre las asignaturas del grupo?

CUESTIONARIO.

Esté cuestionario trata de indagar sobre las prácticas académicas de la Licenciatura en Pedagogía, para la integración del curriculum; Colabora con tu opinión.

Semestre: _____

Sexo: _____

1. ¿Crees que los profesores de un mismo semestre se ponen de acuerdo para planear, elaborar, impartir y evaluar los programas del semestre?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

2. ¿Encuentras relación entre los contenidos de las materias de cada semestre?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

3. ¿Conoces quien (es) elabora(n) el programa que se imparte en el salón de clases?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

4. ¿Piensas que existe un trabajo colegiado entre los documentos que te imparten clases en un mismo semestre?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

5. ¿Encuentras relación entre las metodologías didácticas que ocupan tus maestros?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

6. ¿Encuentras parecido en los métodos de evaluación entre los maestros de un mismo semestre?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

7. ¿Existe relación entre lo que dice el programa y lo que se realiza en la práctica?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

8. ¿Has participado en alguna ocasión en la elaboración del curriculum de alguna materia?.

Sí (). No ().

Por qué: _____.

9. Sí piensas que no existe una articulación entre los docentes que imparten clases en un mismo semestre, en cuanto al diseño de los programas, ¿A qué crees que se deba?.

_____.

Gracias.

BIBLIOGRAFIA.

Anzaldúa, R. Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo. Ensayos y reflexiones año 3, Vol. 1, No. 9 enero-abril 1998.

Anzaldúa, R., y Ramírez, B. Vínculo maestro-alumno. SEP. DGETI, México D.F., marzo 1993.

Argumedo, M. y Wertthein, J. Educación y Participación. Traducción del portugués, Edit. Papyrus Livria Editora. Serie Publicaciones e Miseláneas, núm. 646, Brasilia, DF., Brasil, 1986.

Arnaz, J. La planeación curricular. 2ª edición, editorial Trillas, México D.F., 1990.

Becéz, D. Revista Especializada en Educación: Pedagogía. Vol. 5, Núm. 3, UPN México 1998.

Beillerot, J., et al. Saber y relación con el saber. Editorial Piados, Buenos Aires, Argentina 1998.

Betancourt, E. Pedagogía Jurídica. Obra publicada en el marco del Quincuagésimo Aniversario del Doctorado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, en homenaje a la venerada Institución y alto Grado Académico. Editorial Porrúa, Primera edición, México, D. F., noviembre 2000.

Bordieu P., y Passerón C. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 2ª edición edit. Laila, Barcelona España 1981.

Carr, W., y Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. Martínez Roca, Barcelona España 1988.

Carranza, G. (comp.) Jornadas Pedagógicas de otoño. “Memorias 1998”, UPN México, Ajusco, febrero 2000.

Castillo, J. et. al. Las condiciones pedagógicas del curriculum. Universidad de Valencia, V Seminario de teoría de la educación, España 1986.

Coll, C. Concepción constructivista y planeación curricular. Cuadernos de pedagogía, México 1991.

Contreras, E., y Ugalde, I. Principios de Tecnología Educativa. Dirección General de Educación Media Superior. Editorial Trillas, México, 1982.

Coronado, L. Grupos operativos: Una alternativa para el aprendizaje en el aula., Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía UPN, México D. F., 1995.

Díaz, A. La investigación en el campo de la didáctica. “Modelos históricos”. Vol. XX, Núm. 79-80, Perfiles Educativos. México 1998.

Eggleston, J. Sociología del currículo escolar. Trad. Eddy Montalvo, edit. Troquel, Buenos Aires, Argentina 1980.

Esnier, W., y Vallance, E. “Cinco concepciones del curriculum. Sus raíces e implicaciones para la planeación curricular”, en: Didáctica. UIA Núm. 11, México 1987.

Filloux, J. Intersubjetividad y Formación. UBA Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina 1996.

Foucault, M “El poder y la norma” en Psicanalíce, Poder, Desejo. Trad. Rosario Herrera, edit. IBRAPSI, 1979.

Foucault, M “El sujeto y el poder” en Psicanalíce, Poder Desejo. Trad. Rosario Herrera, edit. IBRAPSI, 1979.

Girox, A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Piados, Barcelona 1990.

Glazman, R., et. al Corrientes Psicológicas y curriculum. Facultad de Psicología, UNAM, Una década de la facultad de Psicología. México 1983.

Grundy, S. Producto o praxis del curriculum. 2ª edición, traducción de Pablo Manzano, edit. Morata, Madrid España, 1994.

Hargraves, D. Las relaciones interpersonales en educación. 3ª edición, trad. M. Gómez Molleda, edit. Narcea, Madrid España, 1986.

Hernández, F., y Sancho, J. Para enseñar no basta saber la asignatura. 1ª edición, edit. Piados, México 1996.

Jiménez, C. (comp.) La sociología de la educación como un campo teórico. UPN, México 1997.

Landesman, M (comp.) Curriculum, Racionalidad y conocimiento. Universidad de Sinaloa, (Colección Educación), México 1988.

Main, M. Análisis curricular de dos Instituciones de Educación superior y Propuesta pedagógica a la UPN. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía UPN., México D. F., 1995.

Marín, R. Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo. Edit. Paraninfo, Madrid España, 1974.

Martínez, J. "Marco y componentes de un proyecto curricular" en Proyectos curriculares y Práctica docente. Edit. Diana, Sevilla España 1991.

Mercedes, A. El curriculum oculto: Una aproximación conceptual. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía en la U.N.A.M., Facultad de Filosofía y letras, México D. F., 1992.

Moreno, M. La pedagogía operatoria. 2ª edición, edit. Laila, Barcelona España, 1986.

Moreno, P. Revista Especializada en Educación: Pedagogía. Vol. 5, Núm. 3, UPN México 1998.

Murillo, S. El discurso de Foucault. "Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno" 1ra. Reimpresión, Universidad de Buenos Aires, Argentina 1997.

Neill, A. Maestros problema y los problemas del maestro. Editores Mexicanos Unidos, S. A. Trad. Carmen, G. 3ra. Edición México 1980.

Pacheco, E. "Historia de la Pedagogía" en Revista: Xictli; Unidad UPN 094. Vol. 8, Núm. 30, UPN, México 1998.

Panza, M. Pedagogía y currículum. 3ra. Edición, ediciones Gernika, México 1990.

Pérez, A. Lecturas de aprendizaje y de enseñanza. FCE, Primera reimpresión, segunda edición, México 1995.

Planchard, E. La pedagogía contemporánea. Traducción y adaptación de Víctor García Hoz, 5ta edición, Ediciones Rialp, Madrid España 1969.

Remedi, E. La identidad de una actividad: Ser maestro. Primera edición, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, D. F., 1988.

Rockwell, E.(comp.) Ser maestro. Estudio sobre el trabajo docente. SEP, 1ª edición, México D. F.1985.

Sarramona, J. Tecnología Educativa. (Una valoración crítica), Edit. Laila. Barcelona España 1990.

Taba, H. Elaboración del currículo Teoría y Práctica. Séptima edición, trad. Rosa Albert, edit. Troquel, Argentina 1987.

Tlaxeca, M. “El currículo como espacio de formación y desarrollo profesional” en El saber de los maestros en la formación del docente. UPN. México P101-102.

Torres, J. El curriculum oculto. Tercera edición, ediciones Morata Madrid 1992.

Torres, R. Revista Vasija. No. 2 UPN, México, marzo 1998.

Tyler, L. Planificación del “curriculum” desde una perspectiva psicoanalítica. S/n.

Universidad Pedagógica Nacional. Boletín UPN. Vol. 1, Núm. 16 marzo, México 1980.

Universidad Pedagógica Nacional. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1990). México, 29 noviembre 1990.

Universidad Pedagógica Nacional. Reestructuración de la Unidad Ajusco. “Reunión de instalación de la comisión de organización y sistematización de las propuestas”. México junio 14, de 1990.

Universidad Pedagógica Nacional. Tríptico de la Licenciatura en Pedagogía. Plan 90.
México, Distrito Federal, 1990.