



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**VIGENCIA Y PERTINENCIA CURRICULAR
DEL PLAN DE ESTUDIOS 1990**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN

**CECILIA ENRIQUETA BÁEZ AGUILAR
PEDRO GARCÍA ÁVILA**

ASESOR: PROF. ESTEBAN CORTÉS SOLÍS

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2013

Agradecimientos

**Un camino largo y nada sencillo;
Que al concluir deja gran satisfacción.
Por ello, mi primer agradecimiento es para Dios.**

Amor y gran cariño a mis padres, **Enriqueta y Carlos**; a mis **hermanos**, antes que todo por serlo y porque los amo.

A **Dulce María Velázquez Fragoso**: por tú incomparable amistad y cariño.

Sergio Octavio Lugo Pineda. Con gran amor para ti; por tú apoyo en todo este trayecto.

A **Pedro García Ávila y Liliana Berúmen Aycardo**; por la Amistad y compañerismo mostrado en todo momento.

Profesores: **Esteban Cortés Solís; Manuel Francisco Aguilar García, Gabriel Rodríguez San Miguel, y María del Rosario Soto Lescale** por su acompañamiento en el transcurso de la carrera pedagógica y al final de ésta. Sepan que los admiro y les tengo un gran respeto.

Profesor **Eduardo Velázquez Suárez**, por orientar y compartir sus conocimientos y apoyo, en la última fase de formación así como en el desarrollo de gran parte de este trabajo.

A todos mis compañeros de formación, gracias por todo lo que; queriéndolo o no he aprendido de ustedes.

CECILIA ENRIQUETA BÁEZ AGUILAR

“No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya,
la suya propia, hay quien se pasa la vida entera
leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura,
se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras
son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río,
si están allí es para que podamos llegar a la otra margen,
la otra margen es la que importa (...)
A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas,
que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla,
y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar.”

José Saramago, La caverna.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi padre que ha sabido ser el hombre que ha inculcado en mí la dedicación y el respeto al trabajo; que con su ejemplo me ha dado las herramientas más importantes para enfrentar los retos de la vida y que nunca ha soltado mi mano pese a los obstáculos que a veces se presentan en el camino. No hay mejor hombre ni mejor padre que el que entrega su vida para hacer de sus hijos unos hombres de bien, con errores y aciertos pero siempre dando todo por mí.

En segundo lugar y no menos importante quiero agradecer a mi madre que ha sido la mujer que hizo de mí un hombre excelente, porque cuando necesitaba un abrazo ella lo sabía, porque cuando necesitaba amor y motivación ella lo sabía; porque a lo largo de mi vida la he tenido siempre a mi lado en las buenas y en las malas, porque para mí es una amiga, una confidente y una gran mujer. Agradezco infinitamente que la mujer que me dio la vida siga a mi lado para compartir un este momento tan importante para mí.

En el largo camino que he recorrido desde que pise por primera vez una escuela hasta el día de hoy que cumplo una de las grandes metas de mi vida, he compartido mi vida al lado de una gran persona, un gran hombre, un amigo incondicional, mi ejemplo a seguir por ser quien siempre delante de mí me enseñó a alcanzar mis metas; que nada es imposible y que al final todo lo vivido vale la pena para poder conseguir lo que con tantos esfuerzos se obtiene, gracias hermano.

A nuestras vidas llega siempre la gente que debe llegar, para acompañarnos y vernos crecer, vernos lograr nuestras metas y realizarnos personal y profesionalmente; a mi vida llegó una persona muy importante y me ha enseñado que la perseverancia es uno de los motores para alcanzar nuestras metas, Gracias manita.

Dos mujeres excelentes y que me han dado todo a lo largo de mi vida, mis dos amadas y siempre queridas abuelitas, una de ellas que aún comparte a mi lado lo mejor de mi vida, y otra que aunque físicamente no está conmigo siempre la llevo en mi corazón.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Pedro García Ávila.

ÍNDICE

Introducción	1
I. El camino hacia la Universidad Pedagógica Nacional	7
I.1. El recorrido de la educación normal	7
I.2. El sindicalismo magisterial	23
I.3. Reformas educativas en torno a la Universidad Pedagógica Nacional	28
I.4. Conformación de la Universidad Pedagógica Nacional	39
I.4.1. El marco de las Políticas educativas	41
I.4.1.1. Las políticas internas	42
I.4.1.2. Principios	43
I.4.1.3. Finalidad	44
I.4.2. Los Proyectos Académicos	45
I.5. La Licenciatura en Pedagogía	50
I.5.1. En la perspectiva de la evaluación institucional	53
I.5.2. La reestructuración curricular	56
II. Marco Teórico	60
II.1. Conocimiento	60
II.2. Educación	64
II.3. Pedagogía	68
II.4. Currículum	71
II.5. Sujeto y Formación	75
II.6. Vigencia	80
II.7. Pertinencia	84
III. Metodología	87
III.1. El análisis curricular	87
III.1.1. De la metodología; hermenéutica-dialéctica, a la toma de decisiones	89
III.1.1.1. El método hermenéutico-dialéctico	90
III.1.1.2. La metodología de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.	92
III.2. Análisis curricular crítico hacia la toma de decisiones	93
III.2.1. Análisis global inicial (Contexto)	93

III.2.1.1.	Dimensión política	94
III.2.1.2.	Dimensión económica	109
III.2.1.3.	Dimensión social	113
III.2.1.4.	Dimensión institucional	118
III.2.2.	Evaluación de entrada	123
III.2.2.1.	La estructura del Plan de Estudios 1990	124
III.2.2.1.1.	Evolución	126
III.2.2.1.2.	El mapa curricular	128
III.2.2.1.3.	Un currículum flexible	130
III.2.2.1.4.	Los campos problemáticos	138
III.2.2.1.5.	El sujeto pedagogo y su formación	141
III.2.2.1.5.1.	Sujeto	142
III.2.2.1.5.2.	El pedagogo	144
III.2.2.1.5.3.	Formación	146
III.2.3.	Evaluación del proceso y producto	148
III.2.3.1.	Recopilación de información	149
III.2.3.2.	Análisis de la información	150
III.2.3.2.1.	Recuperación de la información	151
IV.	Interpretaciones	182
IV.1.	La posibilidad de una universidad renovada	183
IV.1.1.	La educación del futuro	186
IV.1.2.	Transformación de la función universitaria	189
IV.1.3.	Organización y gestión universitaria	191
IV.2.	Aspectos a superar	194
	Fuentes bibliográficas	200

Introducción

El propósito general previsto en el desarrollo de este trabajo de investigación, tiene que ver con la realización de un análisis curricular, desde el que se hace un acercamiento al estudio de la vigencia y pertinencia del Plan de Estudios 1990, de la Licenciatura en Pedagogía, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Llevado a cabo, a partir de la identificación de los fundamentos que rigieron su construcción, y que consecuentemente orienten y constaten sobre su actualidad.

La configuración particular del trabajo, transcurre en la indagación de los elementos teóricos del Plan de Estudios 1990, su fundamentación curricular y pedagógica; así como de la recuperación de la experiencia académica, de cada uno de los responsables de las diferentes Líneas y Campos de formación de la Licenciatura en Pedagogía, recopilada por medio de entrevistas.

A partir de ello, el tratamiento de la información, nos condujo a elegir la combinación de dos metodologías de tipo cualitativo basadas; primero, en el modelo de la hermenéutica- dialéctica, orientado en el pensamiento de Alicia de Alba; y segundo, el modelo de la toma de decisiones propuesto por Daniel Stufflebeam. En esa conjugación de conocimiento, la partición de los elementos constituyentes de ésta investigación se expresan a lo largo de cuatro capítulos;

El referente al **Capítulo I.- El camino hacia la Universidad Pedagógica Nacional**; se desarrolla a través de un recorrido histórico, detallando aspectos antecedentes sobre lo que representó la educación y la formación del maestro, como una preocupación social, a partir del nacimiento del México independiente. Sin embargo hubo de sortear entre todas las preocupaciones posibles, la de su organización política del país, como uno de los aspectos de mayor relevancia, luego libertarse del yugo de la corona española durante tres siglos.

La intervinieron de dos grupos con ideologías diferentes; conservadores y los liberales; hicieron de ese trayecto histórico un tiempo sumamente complejo. Los primeros insistiendo en la preservación de la tradición española, impuesta en la fe de la Iglesia. Y los segundos; mayormente insurgentes, en la búsqueda y construcción de una nación libre de toda persecución eclesiástica.

En el tramo inicial de la vida independiente se puso a la educación en manos del modelo lancasteriano; como un recurso emergente derivado, de la situación misma que guardaba el país ante su inexperiencia en el tema y por la influencia española, que se hacía sentir todavía en la escena nacional. El método fungió como uno de los procesos iniciales de educación formal, con mayor representatividad en el país; motivado por las necesidades educativas, que caracterizaban el crecimiento de la nación; y con ello, el aumento en la demanda de maestros que urgía de formación.

Al transcurrir de los años, la urgencia por reformar al país entre los vaivenes de conflictos entre conservadores y liberales, con la promulgación de la primera Constitución en 1824; que consolida los poderes de la iglesia, sin dar importancia a la educación, aparecen hombres como Valentín Gómez Farías que inicia un camino importante en la transformación del país y por la educación hacia 1833, sentando las bases para la instauración de lo que sería en 1857 la promulgación de la siguiente Constitución del país; la que abrió y dio rumbo a la educación, y consecuentemente a la formación del maestro, así como a otros aspectos y problemas de la nación que por muchos años fueron olvidados.

Con Benito Juárez siendo presidente del país, se consolidan las reformas instauradas en todos los órdenes de la vida nacional, y da un lugar importante a la educación, más adelante ante el auge de la corriente de pensamiento positivista, ya en el gobierno prolongado de Porfirio Díaz, se sitúa Joaquín Baranda quién logra conformar el sistema educativo nacional.

Otro de los momentos históricos por los que se transita, en el primer capítulo; a razón de la preocupación de la formación, actualización y capacitación del maestro, tiene qué ver con el surgimiento del sindicalismo magisterial que enarboló al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), que junto con la SEP (Secretaría de Educación Pública) y el gobierno del país, constituyeron una triada; de participación exclusiva en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Perfilados en llevar al maestro a otro nivel; el de la profesionalización. El recorrido continúa en contexto, ya iniciada la década de los 70, en la instauración y predominio de reformas educativas de gran escala, emparejadas con una particular orientación modernizadora, según dictaba la tendencia mundial, y principalmente en el orden económico. Su aplicación se generalizó con los diferentes gobiernos en turno que dirigían nuestro país. Fue época, además en la que nació la Universidad Pedagógica Nacional, en expresión de la política educativa del presidente José López Portillo, a partir de 1977. Tiempo de su mandato.

Hacia el final de la primera parte de la investigación, se arriba al registro de los elementos de constitución y actuación que prevalecen en el desarrollo de la UPN, desde los aspectos de: las políticas educativas, políticas internas, principios rectores, finalidad y la organización académica que se realiza a través de proyectos académicos que dan razón de su devenir universitario.

El cierre del primer capítulo, ocurre en la dimensión de la historia curricular de la Licenciatura en Pedagogía y por ende del Plan de Estudios 1990, surgido en un proceso más de reformas, caracterizado como de: reestructuración curricular, al amparo de la llamada evaluación institucional que determino en gran medida la década de los 90. Época, además que puso fin al antecesor Plan de Estudios 1979.

El **Capítulo II.- Marco teórico**; nos lleva a explicitar los elementos conceptuales que precisan las siete categorías de estudio consideradas, orientadas a la comprensión y

valoración general del análisis curricular de éste trabajo de investigación. La perspectiva incluida en su desarrollo, tiene que ver con el pensamiento dialéctico-hermenéutico, en reflexión, de lo que las categorías expresan, en apreciación de las nociones que se inscriben en su composición, de ahí que no se pretende llegar a una estricta definición de las mismas.

La manifestación referencial indica; como primera categoría al.- **Conocimiento**; señala que el ser humano, en su contacto con el mundo se acerca al conocimiento desde el momento en que nace, en el intervienen el entorno, la educación, y la interacción con otros. Lo que consecuentemente lleva a que el sujeto conozca, reflexione y desarrolle un pensamiento crítico. Segunda.- **Educación**; por su representatividad se le puede leer desde diversas orientaciones, de entre las que asumimos una concepción valorativa del hombre y la sociedad, en referencia a un ideal humano, de bien y de vida social, con implicaciones de proceso, y transformación que acontecen en el interior de cada sujeto.

Tercera.- **Pedagogía**, se muestra con una visión de complejidad, que la conduce como un conocimiento que se mira a si mismo mientras conoce y mientras actúa, mientras construye sus estructuras y dominios cognitivos. Con un carácter de inacabada, sujeta a la transformación en el curso de su propio devenir histórico y del sujeto mismo. Cuarta.- **Currículum**, en ese continuo de la complejidad, se representa con carácter histórico en el que subyacen elementos culturales, posturas e interés diversos y contradictorios que se dan dentro del complejo social en el que se estructuran.

Quinta.- **Sujeto y Formación**, se interpretan en la sugerencia de una combinación perfecta: El sujeto se caracteriza por un pensamiento propio, con oportunidades de definición en la sociedad de pertenencia, pero mediado por su entorno, en el que es capaz de aprender, conocer y reflexionar para formar-se, en implicación de un trabajo del ser humano sobre sí mismo, no reclama exclusividad. Sexta.- **Vigencia**;

aparece en función de una conformación de actualidad dada sobre esta, en la sociedad así como de los propósitos manifiestos inscritos en un Plan de Estudios particular. Habla de temporalidad. Finalmente la Séptima categoría tiene que ver con **Pertinencia**, en ella se representan las finalidades implícitas de la educación superior así como, lo que los sujetos pueden esperar de ella.

El desarrollo del **Capítulo III.- Metodología**, delimita la exposición y el sentido que adquiere el recurrir al sustento de una metodología de trabajo, en la realización de un análisis curricular al Plan de Estudios 1990. La especificidad de este apartado toma inicialmente una concepción de evaluación curricular, propuesta por Alicia de Alba. Quien además tiene presencia, en la articulación de una de las dos metodologías utilizadas; siendo ésta; la hermenéutica-dialéctica; centrada en la óptica de la comprensión (verstehen) donde la interpretación y el intérprete hermenéuticos se vuelven sobre la realidad y sobre sí mismos como momentos de un contexto objetivo que incluye a ambos.

Por su parte la segunda de las metodologías, se explicita; en la propuesta de Daniel Stufflebeam; la evaluación orientada al perfeccionamiento o toma de decisiones. El autor, considera que el propósito de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar, en aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. El modelo contempla cuatro categorías (Contexto, entrada, proceso y producto)

En avance al interior del tercer capítulo, se sitúan los elementos convergentes entre las dos metodologías propuestas, primero.- Se presenta el análisis global inicial configurado por Alicia de Alba; y segundo.- de Contexto, referencia; de Daniel Stufflebeam. Estos dos aspectos se conjugan detallando cuatro dimensiones; política, económica, social e institucional que emana de la propuesta de Alicia de Alba, en tanto que Stufflebeam lo plantea de modo general, y por ende se corresponden entre sí dichos momentos entre las dos metodologías.

El trayecto continúa; con el análisis centrado en las tres categorías restantes que plantea el modelo de toma de decisiones, equiparando su desarrollo con la postura hermenéutica-dialéctica. Esas categorías se refieren a la evaluación de entrada; la cual se expresa en la prescripción hecha al Plan de Estudios 1990 desde su estructura curricular, y de los elementos que intervienen en su constitución.

La evaluación de proceso y de producto, se realizan en conjunto; guiadas en la valoración y comprensión sobre la continuidad de la realización del Plan de Estudios 1990. Inicialmente la evaluación del proceso, partió de la recopilación de información académica, por medio de entrevistas hechas a cada uno de los jefes responsables de las diferentes Líneas y Campos de formación de la Licenciatura en Pedagogía. Consecuentemente, la evaluación del producto, se tradujo en el análisis y recuperación de la información generada por dichos académicos.

Hacia el final de este trabajo de investigación, el **Capítulo IV.- Interpretaciones**, expresa las reflexiones a las que condujo el devenir propio de este estudio, vistas como posibilidades que se encuentran latentes en el ámbito de la educación universitaria. Reflexiones que prevén una universidad renovada, encaminada a la transformación profunda de su función, donde el trabajo conjunto de todos sus actores académicos y administrativos, se constituya en un elemento liberador, al combatir la ignorancia, en la búsqueda de soluciones a problemas concretos. Que se hagan patentes en el día a día. Que Trasciendan en el tiempo y la gestión de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo I El camino hacia la Universidad Pedagógica Nacional

I.1. El recorrido de la educación normal

El trayecto educativo en México se ha configurado a la luz del desarrollo político, expresado mayormente con luchas políticas y en la creación de objetivos nacionales, considerados en su momento de esenciales y prioritarios, sin embargo, y como punto focal de ese trayecto, la formación del maestro no ha resultado del todo favorecida, ha tenido que sortear un sinnúmero de enfrentamientos ideológicos, políticos, económicos, culturales y sociales, a razón de la irrelevancia que para muchos ha representado, de ahí la interminable e incesante necesidad de su permanente transformación.

Luego de consumada la lucha de independencia, la educación y la formación del maestro se vuelven una preocupación social; en el instante histórico de México y su nacimiento como Estado nacional, aún dependiente del Estado-Iglesia español, cuyo esfuerzo radicaba en acelerar su integración en los diferentes órdenes; económico, político, social, cultural y educativo.

La manera en que una sociedad organiza la vida de sus miembros implica una elección inicial entre las alternativas históricas que están determinadas por el nivel heredado de la cultura material e intelectual. La elección es resultado del juego de los intereses dominantes. Anticipa modos específicos de transformar y utilizar al hombre y a la naturaleza y rechaza otras formas. (Marcuse, 1981, p. 18)

En 1821, el país vivía una gran crisis económica; grupos de tradición como los conservadores, y los liberales continuaron sus pugnas, su propósito era el de conquistar el poder y organizar las instituciones políticas en beneficio de sus intereses particulares, lo primeros se orientaban al centralismo, y los segundos integrados mayormente por insurgentes; tendían hacia el federalismo; sin embargo coincidían en la preocupación formal por la educación.

Fue época, en que el gobierno optó por dar sentido y definición a la educación a través de la iniciativa privada; en 1822 crea la Compañía Lancasteriana, de origen Inglés; con Bell y Lancaster; en sus ciclos de primaria y de normal; e institutos, liceos y colegios civiles en el ciclo de enseñanza media y profesional. El sistema de enseñanza lancasteriano consistía en preparar al alumno más avanzado (monitor), habilitado para instruir a 10 o 20 alumnos, y a jóvenes para tareas de docencia.

En 1823 surge la primera Normal lancasteriana establecida en la Escuela de Filantropía de la ciudad de México, para 1824 el Congreso de Oaxaca con Decreto de 30 de diciembre, estableció en esa ciudad, la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, al siguiente año se funda, una escuela más en Zacatecas. Sin embargo hacia 1870 el sistema se tornó decadente, y para 1890 ocurrió su disolución.

El impacto del progreso convierte a la Razón en sumisión a los hechos de la vida y a la capacidad dinámica de producir más y más grandes hechos de la misma especie de vida. La eficiencia del sistema impide el reconocimiento individual de que el mismo contiene hechos que no comuniquen el poder represivo de la totalidad. (Marcuse, 1981, p. 33)

Ya en el México independiente; la idea general versaba en el establecimiento de las bases políticas de su organización. Si bien es cierto, la Constitución Política de 1814; promulgada en Apatzingan; aun cuando nunca rigió al país, concibió para España el mantenimiento de equilibrio entre nobleza, burguesía e iglesia. Y para México la pretensión de armonizar los intereses de la intelectualidad criolla con los ideales de la independencia. No aportó nada a la educación ni a los problemas agrarios.

Su expedición propició un esfuerzo importante para promulgar la Constitución de 1824, de la que emanó el principio de separación del estado y de la iglesia, de la secularización del estado civil y de sus instituciones. Para entonces en expresión del Dr. José María Luis Mora.- sociólogo y educador; “todo el mundo hablada de educación pública, pero por todos los caminos por donde se pretende ir, se choca con el enorme poder de la iglesia” (Mejía, 1964, p. 39). La separación de estado-

iglesia, representaba la única forma de estructuración cabal del estado naciente, sin embargo la inconsistencia de los partidos políticos; la inexperiencia y la incultura, así como la pobreza de programas sociales, no permitieron que prosperara.

La Constitución de 1824 “era tan sólo un esquema para actuar políticamente y enseñorearse con el poder, por el poder mismo, no para utilizarlo en beneficio del progreso económico y social del país” (Mejía, 1964, p. 40). De los 171 artículos que comprendía; a la función educativa le destinaba sólo la fracción I del artículo 50 concibió como una de las facultades del Congreso General;

Para promover la ilustración... estableciendo colegios de Marina, Artillería e Ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen sus respectivos estados” poniendo en manos de la legislatura local el arreglo de la educación pública. (Mejía, 1964, p. 41).

No fijaba, las condiciones de una educación nacional, pero se protegía el derecho de las entidades recién federadas para que organizaran su educación de acuerdo con sus necesidades específicas. Al respecto José María Luis Mora coincidía con Lucas Alamán en la necesidad de que la formación de las nuevas generaciones, debería ser organizada y controlada por el Estado, porque solamente “así podría imponérsele la filosofía propia del Estado mexicano, y protegerla de las acechanzas de los diversos grupos que trababan de controlarla en provecho propio.” (Solana, 2001, p. 19)

Hacia el año de 1830; Lucas Alamán, uno de los conservadores más destacados, pretendió crear la industria nacional en el marco económico del monopolio eclesiástico, y dentro de un campo social de burócratas y soldados. Fracaso por incapacidad técnica a razón de una educación que sólo prepara para el claustro y para la servidumbre.

Es evidente que la evolución de las ideas en el hombre se efectúa merced a las sensaciones que la vida circundante les ofrece, de la misma manera que la

transformación psíquica de las naciones se lleva a cabo por los hechos de su historia. Uno y otro, fenómenos son inevitables: en el hombre las ideas empiezan a formarse dentro del ámbito de las vivencias familiares y, en las naciones, con las luchas por su integración social. En ambos casos las grandes conmociones históricas conforman las conciencias individuales y colectivas, y trazan los derroteros de los hombres y los pueblos. Y cuando esos impactos del ambiente estallan indelebiles en el alma de los seres o de las naciones en los instantes críticos de su formación, suelen convertirse en los factores determinantes que estructuran los conjuntos filosóficos tanto de los hombres como de las naciones en proceso de formación. (Mejía, 1964, p. 92,93)

En 1833 se da la concurrencia simultánea de esos fenómenos. Por una parte, apenas con doce años de independencia nacional; en plena adolescencia, y por la otra la administración de Valentín Gómez Farías, sirven para modelar la conciencia política de los adolescentes que más tarde conforman también los ideales nacionales. Pero esos adolescentes y jóvenes en formación tuvieron frente a si un cruce de caminos en que, tan pronto “se exalta al centralismo como al federalismo, a la república como al imperio; tan pronto se asumen el poder los liberales como de los conservadores constitución y destrucción de congresos gobiernos etc.” (Mejía, 1964, p. 69)

La concurrencia y exaltación de pensamientos de orden liberal se inclina a una reforma educativa en la conformación de nuevas generaciones para la vida terrena, en oposición a la educación confesional de la colonia. Principalmente en la educación superior, la de los adolescentes y de la juventud, en definición de una tendencia política orientada hacia el control de la educación pública por el Estado Mexicano, por poder civil y de ninguna manera por la iglesia. La razón de la reforma, respondió al carácter mismo de la independencia de México, ante la necesidad de;

Disponer de hombres preparados en la cultura del siglo, hombres capaces de conducir a la patria dentro del concierto de las naciones de la tierra y, por tanto, la escuela se disputa a la juventud para conformarla de acuerdo con sus tendencias e intereses. Por ello a partir de entonces “se agudiza esa lucha tenaz entre lo nuevo y lo viejo, entre las reformas y los hábitos inveterados, entre la verdad y el error, entre la verdad y el despotismo clerical”. (Mejía, 1964, p. 44)

La continuidad histórica precisa un instante revolucionario de 1833 a 1834, basado en sólidos principios que responden a un programa orientado hacia el futuro; a un

momento integrador de rumbos dispersos y deformados que amenazan la independencia nacional, “Reflexivo y metódico, ese programa liberal es el eje articulador de la historia que sin abstracciones políticas, jurídicas y filosóficas, inicia la vertebración histórica de México concebida como unidad de concepto y sentido dentro del ámbito universal (Mejía, 1964, p. 54) José María Luis Mora expresa; “Si a todo se le tiene miedo y se buscan medidas que carezcan absolutamente de inconvenientes no será posible hallarlas, ni se adelantará jamás un paso en las reformas sociales tan urgentes en el estado actual de la República”. (Mejía, 1964, p. 57)

La presencia de Valentín Gómez Farías fue determinante, asumió la presidencia de la República 10 meses; en el transcurso de 1833 a 1834, por ausencia de Santa Anna, precisaba;

Lo que necesita el pueblo es mejorar de suerte. Todo está por hacer. Faltan leyes de hacienda, y de enseñanza primaria; falta educar buenos ciudadanos, conocedores de sus deberes y aptos para cumplirlos...Falta justicia, códigos nuevos, que resuelvan el enmarañamiento de leyes coloniales. (Mejía, 1964, p. 59)

Optó por el federalismo, doctrina política más eficaz para luchar contra el monopolio centralizador y poder económico y político de la iglesia. En ese proyecto liberal lo acompañaron; José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala, Crescencio Rejón y Andrés Quintana Roo. Fijo su preocupación por la educación, partió de un principio esencial para la integración nacional; “la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social” (Solana, 2001, p. 20)

Su preocupación fundamental fue la de establecer un sistema educativo regido y orientado por el estado civil de acuerdo con sus propios fines e intereses. Puso en vigor planes de estudio que ofrecían a la juventud cursos modernos de física experimental de historia moderna e historia natural; de economía política y de estadística, y lenguas modernas como; inglés y francés. Lo cual iba a la par de la

fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir.

Sin embargo dicha reforma no favoreció al país, por el poco tiempo que estuvo en vigor, no obteniéndose de ella los frutos deseados, pues grupos conservadores entraron en pugna apoyados por Santa Ana, en 1834 dieron a conocer el Plan de Cuernavaca que acababa con la reforma. Este hecho determinó el decaimiento por algún tiempo de la educación en México

En 1842 el Estado; regido en su quinta vez, por Antonio López de Santa Anna, manifestó nuevamente su preocupación por el control de la Educación, adolescente de capacidad de dependencias a cargo de esa función, encargó a la Compañía Lancasteriana el manejo de la Dirección de Instrucción Pública. Más adelante se contó con la participación de algunos liberales entre ellos Manuel Baranda quien en 1843 expidió un plan general de enseñanzas denominado Bases Orgánicas que creaba la Dirección General de Instrucción Primaria, así como una junta Directiva de Instrucción Superior.

Nuevamente al lado de Santa Anna, durante 1847; Valentín Gómez Farías, gobierna interinamente a México, lo defiende de la invasión norteamericana, contra la Iglesia y contra los conservadores. Los conflictos sorteados por esta guerra, y por la subsecuente restauración del orden luego de la pérdida de una gran parte del territorio, propiciaron una nueva etapa crítica a la educación, cuando en 1854 con la Revolución de Ayutla, se enfrentaron liberales y conservadores, poco pudo hacer el Estado por controlarla.

En ese periodo Juárez gobernaba en Oaxaca, aun bajo el imperio de una de las últimas dictaduras de Santa Anna, impulso grandemente el progreso de la educación popular. En cinco años de noviembre de 1847 a agosto de 1852, mantuvo en primer

plano de su gestión su preocupación por la educación popular, gratuita, de matices asistenciales y controlada por el gobierno civil que representaba. En 1848 dijo:

Aunque se multiplique el número de escuelas y cátedras a un grado excesivo, dotadas competentemente, habrá escasez de alumnos, mientras no se remueva la causa que, especialmente en nuestro Estado, impide la concurrencia de los niños a la enseñanza. Esta causa es la miseria pública.” (Mejía, 1964, p. 71)

El 19 de agosto de 1850 el gobierno de Juárez decreto el establecimiento de escuelas normales en todas las cabeceras de partido y departamentos del Estado de Oaxaca. A fin de preparar intensivamente a maestros de primeras letras para satisfacer las necesidades imperantes de una educación popular. Según decreto;

Todos los pueblos deben seleccionar a un joven de entre 15 a 20 años de edad para enviarlo a la escuela normal de su jurisdicción en donde recibirá la preparación necesaria para servir de maestro en el pueblo de su procedencia. Estas escuelas normales enseñaran a leer, escribir, contar elementos de urbanidad y de gramática castellana, el catecismo de la doctrina cristiana y el catecismo político. Los exámenes serán semestrales a cargo de las autoridades políticas y el párroco del lugar tendrá un lugar en el cuerpo de los sinodales, no obstante al siguiente año en su informe de gobierno Juárez se apresura a decir que esas escuelas normales no se han podido establecer en todas las cabeceras de partidos y departamentos, porque hay pueblos sumamente miserables que no pueden contribuir con la cuota que el citado decreto les señala (la cuota era de un peso mensual por cada pueblo) Mejía, 1964, p. 72)

Lo cual revelo la miseria en que se halla esa entidad, no obstante en 1852 funcionaban en Oaxaca ocho escuelas normales; 699 municipales y 19 amigas, a las que asisten 30, 066 alumnos de una población de 542,938 habitantes, el 5.53% de la población total.

Considerando la necesidad de crear una escuela normal bien dotada, mejor surtida y desempeñada por un diestro y bien instruido preceptor, Juárez presenta una iniciativa de ley con la cual pretendía fundir en una escuela normal las escuelas comercial y lancasteriana de la capital, establecer una escuela de enseñanzas especiales para la educación específica de la mujer y una escuela nocturna para las clases trabajadoras.

Preciso en forma definitiva y contundente el derecho del gobierno a designar a los profesores a formular planes y programas de estudio, reglamentos y periodos de trabajo; a efectuar los exámenes y a otorgar créditos, así como a ejercer el control de las escuelas a través de la dirección de las mismas, con el objeto de imprimirles las modalidades dictadas por el interés de una sociedad civil políticamente constituida en estado. Planteó la necesidad inaplazable de secularizar la enseñanza para crear una escuela democrática.

En el juego del poder entre liberales y conservadores, llega a la presidencia Ignacio Comonfort, en febrero de 1856 se propuso construir cimientos educativos sólidos, en los que operasen las reformas políticas y sociales de la nueva Constitución. Decreto la creación y establecimiento de la primera Escuela de Artes y Oficios para orientar en una forma moderna la actividad de la clase trabajadora del país, acorde con la nueva tecnología surgida en Europa y Estados Unidos. Escuela que sirvió de modelo para el surgimiento de otras en diferentes lugares de la República.

Instante también donde el congreso constituyente de 1856 es escenario de culminación en la lucha tradicional entre lo nuevo y lo viejo, entre las instituciones legadas por la colonia y las luces del progreso. Juárez al amparo de una escuela liberada de la potestad eclesiástica, se vuelve eslabón que une el pensamiento de los grandes maestros de México con las inquietudes de los adolescentes y jóvenes, que veinte años más tarde darían forma a la generación liberal de 1857

En 1861, en medio de lo que quedaba por la guerra de los tres años; hubo un nuevo intento por controlar la educación a través de la Ley de Instrucción Pública, expedida por Benito Juárez el 15 de abril. Confería a la educación el ser un servicio público, organizado conforme al interés social; que facultaba al estado para dictar planes y programas de estudio, así como la de otorgar grados y créditos escolares.

En el artículo quinto establecía lo que debía ser una escuela normal para la formación de maestros. El artículo 52 registraba “las cátedras en todos los establecimientos de enseñanza preparatoria y especial serán dadas en los sucesivo por rigurosa oposición” y en el artículo 53 se obligaba a los catedráticos a “pertenecer a la junta de cada colegio para disponer su gobierno interior. Desde entonces la educación organizada, guiada y orientada por los reformadores de 1833, dejó de ser patrimonio de la iglesia para convertirse en una función de Estado.

Hacia 1867, tras el aniquilamiento político del partido conservador, se dieron las condiciones indispensables para el desarrollo social de México, aunque con muchas dificultades logró dejar la sociedad tradicional y la hegemonía de la iglesia, con la Constitución de 1857 se establecieron los elementos que terminaban con el poder eclesiástico.

Con el soporte de las reformas constitucionales, con solidez jurídica; Benito Juárez, propuso convertir a la educación en una función pública, encargo a Antonio Martínez de Castro la formulación del Plan de educación que hiciera realidad ese propósito. Integrando una comisión para estudiar el problema educativo, formando parte de está Gabino Barreda, representante importante del positivismo en el país, mismo que afirmaba;

En la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia. Consideraba al orden como la base de la educación y al progreso como su fin más importante, pero sostenía además que solamente el positivismo podría organizar un verdadero sistema de educación popular, que constituiría el más vigoroso instrumento de la reforma social. (Solana, 2001 p. 31)

Así el 2 de diciembre de 1867 se publica una Ley con el nombre de Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, con la unificación de la instrucción primaria, de carácter obligatorio y gratuito, contenía el plan de estudios para la educación secundaria, así como el ordenamiento para la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. Pero dos años más tarde Juárez expidió el 15 de

mayo de 1869 otra Ley de Instrucción Pública, mantuvo la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, y suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la instrucción adquirió las características de obligatoria, gratuita y laica.

La generación liberal que junto con Juárez se dispuso a construir el México moderno, logro establecer el marco jurídico para el desenvolvimiento de la educación pública, en la revisión de los conceptos y principios de la teoría pedagógica en pro de su renovación. En sus últimos años de gobierno, hacia 1870; divulgó el trabajo de distinguidos maestros del país en torno al problema del método didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral. Aun con resistencia, por la continuidad del método lancasteriano, se dedicaron estudios a los principales problemas de la pedagogía, por la influencia que iba adquiriendo en el entorno educativo nacional.

En su ascenso al gobierno; Sebastián Lerdo de Tejada dictó una nueva Ley que en su artículo 4º prohibía la enseñanza religiosa en planteles oficiales. Dio la responsabilidad de organizar y administrar la educación pública a José Díaz Covarrubias, éste se preocupó por la formación de profesores al advertir;

La falta de un profesorado debidamente capacitado para su misión a la vez que hacía notar lo mal retribuidos que estaban los 8,000 maestros que prestaban sus servicios en las escuelas primaria del país; su salario promedio apenas alcanzaba 45 pesos mensuales...6,000 de ellos, carecían de preparación específica para la docencia, lo cual implicaba un serio problema para el avance de nuestra educación. La ausencia de escuela normales que atendieran ese compromiso o la deficiencia de las pocas que existían, particularmente las de Nuevo León, Sonora, Guanajuato, San Luis Potosí y Durango, agudizaba este problema. (Solana, 2001, p. 39)

La acción previa de los intelectuales mexicanos que a mediados del siglo XIX defendieron la doctrina liberal, fueron forjadores de una obra legislativa cuyo objetivo era garantizar el respeto a los derechos ciudadanos y proclamaron “la libertad de enseñanza”, como la primera conquista en el complejo y difícil camino de la educación popular. Este ejercicio histórico sirvió de base a los alcances que se lograron en materia educativa durante el Porfiriato.

Porfirio Díaz llega de manera natural a la presidencia, por la prolongación del pensamiento liberal y con el establecimiento de su dictadura con una generación liberal madura. Las décadas de 1850 a 1870, en las que actúa la generación liberal de 1857 son decisivas para el progreso universal los factores que en ella ocurren dividen al mundo en dos; el de los países imperialistas, y el de los países colonialistas, México se conforma económica, política, administrativa y socialmente sólo para desarrollar su capacidad receptora de capitales extranjeros, europeos y norteamericanos.

Durante el primer mandato de Díaz ocupó el cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública Ignacio Ramírez, defendió el principio de la educación integral, promovió la reforma en la enseñanza y considero que la instrucción debería basarse en la experiencia y sobre las necesidades sociales. Para 1882 la teoría pedagógica se había enriquecido, se hacían esfuerzos para preparar al magisterio para que incrementaran su capacidad y eficacia, con el fin de ofrecer un mejor servicio a la población del país.

Puso en acción la necesidad de integrar y normar las condiciones higiénicas y pedagógicas básicas que garantizaran la realización de las tareas educativas. Derivando en un congreso, con la participación de destacados maestros y médicos, sin embargo su aplicación fue desigual en las escuelas del país, a la postre se reconoció la importancia de la higiene escolar y fue apoyada por las autoridades educativas.

Ese mismo año, 1882; fue nombrado secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda en el seno de la Dictadura porfirista, tomó en sus manos la reforma y condujo al positivismo por los senderos de la Teoría Pedagógica, bajo una aplicación liberal con sentido humanístico, protegió la enseñanza basada en la ciencia a la vez que facilitó la realización de actividades inspiradas en la versatilidad del espíritu humano, de tal modo que la educación en México tuvo un impulso

considerable. Alcanzo su expresión en los congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1890 cuyas conclusiones fueron la creación de la Escuela Normal para profesores de instrucción primaria en 1887.

Con la ley de instrucción obligatoria expedida en 1888 y reglamentada en 1891 Baranda dejó establecidas las bases científicas de la educación en México y constituido el sistema educativo nacional. Como liberal clásico del siglo XIX, Baranda creía que, “para asegurar las instituciones democráticas y el desarrollo del progreso, la educación constituye el factor fundamental, de allí que considere indispensable que el Estado se encargue de la previa formación de los maestros” (Mejía, 1964, p. 193)

Sin embargo los intereses políticos se impusieron a los institucionales, y Baranda se ve obligado a retirarse del ministerio en 1901. Sin embargo preciso los fundamentos de una teoría pedagógica y con ella los métodos objetivos de la enseñanza. Dejando en manos de Rébsamen, Laubcher, Manuel Flores, Manuel Serrano, Gregorio Torres Quintero, entre otros, la estructuración de una ciencia educativa mexicana. Su pensamiento se enfocaba; “hacia los ideales y los fines, los objetivos y las metas de la educación en función de los intereses de la sociedad mexicana como sujeto activo de la misma” (Mejía, 1964, p. 196)

Ocurrió así la sistematización formal de la educación normal y la creación de la Escuela Modelo de Orizaba, fundada por el maestro Enrique Laubscher, y el pedagogo suizo Enrique Rebsamen; que introdujeron un novedoso Plan de Estudios y métodos de enseñanza para la instrucción primaria, con el diseño de un Plan Sistemático de la Ciencia Pedagógica. Su éxito repercutió en todo el país.

El trayecto que siguió la sociedad sentó de manera incipiente las bases de una formación propia para los maestros, y la dirección permanente a cargo del Estado, siguiendo a Marcuse, tenemos; “una vez que el proyecto se ha hecho operante en

las instituciones y relaciones básicas, tiende a hacerse exclusivo y a determinar el desarrollo de la sociedad como totalidad”. (Marcuse, 1981, p. 18)

Totalidad que subyacente en las reformas educativas iniciadas en Veracruz en 1886, con la apertura de escuelas de distrito en los principales centros urbanos del Estado. Así como en la Ciudad de México en 1887 con la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México; el Plan de Estudios constaba de 49 cursos de 4 años, por su extensión, el periodo escolar aumento a 5 años en 1892.

El Estado asumió el ejercicio pleno en cuanto al control, dirección y administración de las escuelas normales, al cambiar el Plan de Estudios de 1902, por considerarlo obsoleto, modificándolo en su totalidad en el año de 1908, con el decreto de Ley Constitutiva de las Escuelas Primarias. Así la formación de dos tipos de profesores; (de educación primaria elemental con 4 años de estudio y de escuela primaria superior, cursado en 6 años), dio paso a la formación de un solo tipo de maestro, con duración de 5 años y creo la carrera de educadoras de párvulos. En expresión del Estado; su finalidad era dar unidad y coherencia a la educación nacional.

En Abril de 1910 Justo Sierra fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios, para fortalecer la formación de profesores, al definir qué;... “sería la responsable de formar los cuadros docentes para las escuelas secundarias, normales y, por supuesto, las de educación superior.” Tenemos en palabras de Bahena (1996, p. 31).

Aun cuando no se estableció como escuela normal, uno de sus propósitos era la preparación de maestros que atendieran la docencia en los niveles superiores de la educación, pero quedaban vacíos en el orden educativo, por lo que decía que; “conforme a la ley parece que la Escuela Nacional de Altos Estudios será también una normal superior pero, por la mutilación en el nombre y la imprecisión de sus objetivos, quedaba sujeto a actuar al capricho de sus autoridades a los vaivenes de su política nacional.” (Bahena, 1996, p. 33)

Sin embargo, el anhelo de formar profesores, perdió rumbo, al estallar la lucha armada, enfocó sus objetivos en la resolución de temas sociales de desigualdad, injusticia, opresión, y analfabetismo entre la clase campesina, ya que la enseñanza elemental privilegiaba las zonas urbanas. La discontinuidad fue otro aspecto que afectó la formación de maestros; estudiantes y magisterio, se integraron a la lucha revolucionaria, lo que suscitó una crisis en las escuelas normales, entre 1911 y 1917; en principio por diferencias ideológicas, luego por los cambios en la dirección de éstas, incluido el agotamiento de recursos, y la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Los hechos propiciaron que el gobierno de Venustiano Carranza (1917 a 1919), tomara la dirección de las escuelas normales. Entendiendo con ello, desde lo que plantea McLaren, que; “los procesos escolares funcionan como sistemas complejos en donde se imbrican movimientos tanto centrífugos como centrípetos con altos componentes ideológicos, culturales, históricos y sociales.” (Mercado, 2007, p. 103)

Al final de la lucha armada, el país se replanteó dar continuidad a la educación y funcionalidad al Estado, deviniendo en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con decreto de 29 de septiembre de 1921, “así como en la fundación de tres tipos de escuelas normales: las rurales, primarias y superior; normalistas y universitarios, cuya meta era: formar un cuerpo docente de calidad que atendiera a los estudiantes que cursaran estudios post-primarios.” (Bahena, 1996, p. 40).

El propósito era impulsar la formación de maestros de educación inicial, y de estudios posteriores a la primaria, enfatizando la continuidad en la formación de alumnos dentro de las aulas de nuestro país. En expresión de Marcuse vemos que:

La intensidad, la satisfacción y hasta el carácter de las necesidades humanas, más allá del nivel biológico, han sido siempre pre-condicionadas. Se conciba o no como una necesidad la posibilidad de hacer o dejar de hacer de disfrutar o destruir, de poseer o rechazar algo, ello depende de si puede o no ser vista como deseable y necesaria para

las instituciones e intereses preponderantes de la sociedad. En este sentido, las necesidades humanas son necesidades históricas. (Marcuse, 1981, p. 26)

Necesidades que delatan una constante en la obtención de bienestar general, a razón del predominio de marginación y dominación de sectores desprotegidos permanentemente, aun cuando la realidad social que se ofrece al hombre represente sólo un aspecto ideal que algún día ha de llegar para la mayoría.

Para 1924 aparece una reforma en la Educación Primaria; originada por falta de comprensión a los principios pedagógicos emanados de nuevas corrientes ideológicas, y por la poca preparación de autoridades y maestros. En palabras de Oikion (2008, p. 44), se señala; “la SEP pensó en una reforma de la Educación Normal, para prepararlos de acuerdo con los nuevos caminos que se habían adoptado para la Educación Primaria.” Dicha reforma se explicitó con la inauguración de la Escuela Nacional de Maestros, que realizó Lauro Aguirre, y en la reformulación del Plan de Estudios que aumento la carrera a 6 años, el cual funcionó de 1925 a 1935. Su estructura se conformó en dos bloques de materias de 3 años cada una: primero de cultura general (educación secundaria), y el segundo de práctica (Ciclo Profesional).

Con ello la profesión docente integró dos nuevos elementos: su regulación, a través de la SEP; y la incorporación de la figura del maestro rural, que pasó de personaje de la fundamentación del conocimiento pedagógico al líder comunitario de la posrevolución, aspecto que nos lleva a pensar que “La profesión docente fue primero una actividad privada cuyo control se disputaban los gremios y los ayuntamientos, y después se convirtió en una profesión de Estado.” (Latapi, 1998, p. 200).

A partir de 1940, con Manuel Ávila Camacho, se puso en marcha el desarrollo industrial. “La tendencia es equilibrio y estabilidad política, llamada Unidad Nacional. Se aprecia en: urbanización, crecimiento industrial acompañado de la sustitución de importaciones, la expansión de la clase media...” expresado por Oikion (2008, p. 51).

Implicó dar marcha atrás al socialismo de Cárdenas, y al proyecto de modificación al artículo 3º de la Constitución, por la resistencia social, pero a la postre, se expidió la Ley Orgánica de Educación que comprometía la educación nacional al amparo del nacionalismo, la unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada. Lo que llevo a reformar gradualmente en 1943, la orientación educativa con la federalización del sistema educativo, en unificación de los Planes de Estudio de las escuelas normales, urbanas y rurales.

El tiempo fue factor decisivo para que la profesión de maestro se consolidase en la figura de gremio, al crearse en 1943 el SNTE, (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), estructurándose como un organismo mediático en su relación con el Estado, que logro fortalecer sus estructuras de manera interna, y de relación con los representantes del gobierno en turno. “El SNTE se constituye prácticamente en el sindicato único de maestros de educación primaria, que representa no sólo los intereses laborales y económicos del magisterio, sino también sus intereses políticos y profesionales.” (Latapi, 1998, p. 204)

En 1969 nace un nuevo Plan de Estudios, “año en que se celebra en Saltillo el Congreso Nacional de Educación Normal. Con el deber ineludible de México de garantizar su crecimiento económico y, paralelamente, su desarrollo social...” (Solana, 2001, p. 456) Fue tiempo que caracterizo la relación entre lo educativo, económico y social, con respecto a la perspectiva globalizadora que recién aparecía, y de la que el país no podía sustraerse. El plan fue vigente hasta 1972, en la Asamblea Nacional de Educación Normal celebrada en la Ciudad de México se propuso reformarlo; “al llevar a cabo estudios de bachillerato y de formación profesional, y 1975 hubo otra reforma en la que se introdujo el español y su didáctica, educación física y su didáctica, danza y su didáctica, aun sin ofrecer cursos previos de didáctica.” (Solana, 2001, p. 459)

La consolidación del Estado dominante se pautó en uno de los proyectos educativos más importantes ocurrido a finales de la década de los 70 y principios de los 80; la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, que se presentó como una solución real en la emergencia permanente de formación docente. Considerando que los actores educativos ofrecieron soluciones parciales como; la creación de dobles plazas, distribución de nuevas plazas en zonas urbanas y rurales; no se alcanzó el objetivo a largo plazo.

La formación docente requería propuestas de mayor alcance, ante la deficiencia en la toma de decisiones, que propiciaron estancamiento y menosprecio de criterios pedagógicos implicados en dichos procesos. Lo cual derivó en la expedición de decreto de marzo de 1984; por el que todos los tipos y especialidades de educación normal alcanzaban el nivel de licenciatura, en respuesta al nuevo tipo de educador que se requería; en desarrollo de su cultura científica y general, con aptitudes propias de la cultura de la investigación y de la docencia con fortalecimiento en el dominio de técnicas didácticas y conocimiento de la psicología educativa. Sin dejar de lado que el contexto del decreto denotaba las presiones y negociaciones entre la SEP y el SNTE, la perspectiva del Estado mexicano y el deseo de una revolución educativa.

I.2. El sindicalismo magisterial

En 1943, aparece en la escena educativa, con carácter formal de gremio el SNTE; (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), nace del entramado de diferentes fuerzas sindicales magisteriales con bases normalistas, que consideró al maestro; eje, protagonista, y apóstol, en predominio de derechos morales, sociales, políticos y culturales respecto de la sociedad de la que formaba parte. El sindicato se constituyó en uno de los pilares del sistema político, conformando una burocracia sólida dentro del Estado, a través del liderazgo de dos grupos que controlaban la

organización, Vanguardia Revolucionaria (VR), y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Ello nos lleva a pensar que el SNTE en su papel de organización no es resultado de una generación espontánea ni parte meramente solo de la voluntad de los sujetos sociales ya que;

La organización es, antes que otra cosa, producto de un complejo proceso de interacción social en el que la acción humana se enfrenta permanentemente a diversas situaciones donde entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos. Se trata de circunstancias que pueden ser atravesadas por diferentes contradicciones y por la convergencia de ideales y expectativas que pasa por la valoración, discusión, reflexión, lucha y decisión de diferentes expresiones sociológicas que dejan traslucir un determinado nivel de funcionamiento de las estructuras, así como la articulación, desgarramiento o integración de individuos, grupos y redes sociales. (Miranda, 2001, p. 46)

Organización, que debiera evolucionar al ritmo en que lo hacen o tendrían que hacerlo sus agremiados, puesto que entre sus finalidades está la de satisfacer intereses particulares comunes; tan como organización y como individuos integrantes de una sociedad dada. En ese sentido el maestro y la profesión se encuentran en la disyuntiva por demostrar plena capacidad de respuesta en el ámbito educativo de suscripción, ya que la organización se equipara permanentemente al orden político, por lo que al interior las relaciones de gremio se tornan en confrontaciones por la obtención de posiciones políticas, alejándolos del compromiso social inherente a la labor que desempeñan, imposibilitando la generación de soluciones reales en pro de la profesión y del bienestar social educativo en general.

De ahí que la constitución organizacional del magisterio se asumiese en el rango de asociaciones gremiales las que se definen como:

Agrupaciones profesionales, sindicales o asociaciones, tienen como fin reglamentar el conjunto de intereses de carácter privado y ejercer una autoridad pública. Son personas que comparten intereses comunes en relación con el oficio, ocupación o profesión, y buscan acceder a ciertos derechos de carácter privado y público". (Montero, 2007, p.233)

Si bien es cierto, el SNTE asumió su carácter público como sindicato, en atención a las necesidades de formación y profesionalización del maestro, pero también lo hizo en subordinación de la autoridad pública del gobierno. Su base se construyó en la integración de trabajadores de educación básica y secundaria, de las principales representaciones sindicales: el Sindicato de los Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUNTE) y el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE) todos de carácter nacional, que serían los que darían vida al (SNTE).

El Estado jugó un papel importante que dio ritmo a la movilización sindical, lo que propició su fortalecimiento y legitimidad política, además de su incidencia en las bases sindicales y el ser interlocutor de la SEP ante controversias educativas. Por su parte la SEP se encargó de nivelar la pirámide magisterial; donde “formar, actualizar y capacitar significaba una depuración ideológica de los radicalismos promotores, vía alternativa para normalizar la labor docente y compensar la caída salarial” (Miranda, 2001, p. 190,191)

El rasgo característico era la conservación de los espacios de poder, se hablaba de un achatamiento, como parte de la federalización del gobierno, con la multiplicación de la cantidad de maestros, y limitación de opciones escalafonarias, lo cual repercutía en la apertura de oportunidades de la formación, capacitación y profesionalización del maestro. Señala Moreno (2007, p. 27) “las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político, y en ellas los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria, según se expresan o no los intereses de las fuerzas en juego”.

La auténtica profesionalización, implicaba lidiar constantemente con vicios ocultos y vacíos formativos, determinados en gran medida por las fuerzas sociales y políticas operantes que ponían en pugna sus intereses. De ahí que la figura del maestro se fue moldeando a modo; por el Estado, carente de autonomía e independencia

profesional, que lo sumía al cumplimiento de intereses y necesidades de orden general estipulados, también desde lo que determinaba el SNTE.

Entonces el maestro se proyecta en un instrumento de cambio, un objeto que se mueve al ritmo de poderes superiores cuyo valor está supeditado al funcionamiento de las instituciones sociales y políticas de las que depende; lo que nos lleva a cuestionarnos; ¿dónde se encuentra el ser?, esa persona que debiera tener una esencia, una definición particular, una voz que se hiciera presente, en sí misma. Al respecto Fromm nos dice;

La preparación más importante para el arte del ser es cualquier cosa que nos haga adquirir y aumentar la capacidad de conciencia superior, así como la capacidad de pensamiento crítico, dubitativo. Y no es cuestión, sobre todo, de inteligencia, edad o instrucción. Es cuestión de carácter, más concretamente de lo independiente que se haya llegado a ser de las autoridades irracionales y de los ídolos de toda especie. (Fromm, 2002, p. 60).

Esa capacidad de conciencia que nos hace acercarnos al ser, tiene que ver con “un saber profundo, total y participativo, por el que descubrimos, <<reconocemos>> o <<nos damos cuenta>> de algo inesperado o que no era patente”. (Fromm, 2002, p. 54). Significa además; enterarse, integrarse y completarse de tal forma que se sea parte inherente de algo. En esencia y como sustancia de lo que se dice miembro. Capacidad que en el maestro no podía tener efecto alguno.

El maestro en tanto pertenencia al SNTE, se construye y re-construye bajo una racionalidad emergente, referida ésta como “un proyecto en el que se articulan como diagnóstico, pronóstico, expectativas y deseos las necesidades oportunidades, capacidades y realizaciones en un momento determinado y en un contexto sociopolítico y cultural particular”. (Miranda, 2001, p.51). Es un producto conformado permanentemente de la emergencia, que no acaba de suceder, donde el ideal de ser no se hace presente, y sigue operando en función de la necesidad y carácter dominante del SNTE.

Por lo tanto la dinámica de origen planteada por el SNTE, se enmarca en el ejercicio hegemónico, según nos dice Apple (1986, p. 16) a una cita que hace de Williams;

(Hegemonía) es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas.

Las prácticas y expectativas que configuran al SNTE están determinadas por la asunción que hace de sí mismo como defensor de otros, de sus intereses, de la identidad magisterial, que se atribuye para dar significado y “dignificación” al hombre que se erige como maestro, que le ha permitido apoderarse del gremio convirtiéndose en un todo mediador, intercesor, interlocutor y ejecutor, de las necesidades magisteriales, de tal forma que “solo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende...” (Apple, 1986, p. 16).

Así el ejercicio docente encuentra sentido de lo absoluto en la triada conformada por el gobierno, el SNTE y la representación de la SEP. Alineando al maestro al pensamiento que determina la hegemonía, puesto que “el control y la dominación suelen transmitirse en la conciencia y prácticas comunes subyacentes a nuestras vidas, así como mediante otras manipulaciones económicas y políticas explícitas. La dominación puede ser tanto ideológica como material” (Apple, 1986, p. 163). Lo cual se hace patente en el entramado constituyente que da origen a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en la idea original de un compromiso político previo a la asunción de la presidencia del país de José López Portillo en 1976, en una petición explícita por parte del SNTE, para la mejora profesional y salarial del maestro.

I.3. Reformas educativas en torno a la Universidad Pedagógica Nacional

La década de los setenta y ochenta, trajo consigo la puesta en marcha del modelo económico de desarrollo compartido; y con él un proceso de modernización; lento, tardío y desigual, que provocaría en el país, y al sistema educativo; profundas transformaciones, principalmente por las circunstancias que rodeaban al ámbito externo. En expresión de Ramírez (2005, p. 23,24) tenemos que “La modernización operó como un proceso de transición y cambio en las estructuras económicas políticas y sociales, es decir como un conjunto de transformaciones económicas y sociales que obedecen a la expansión del capitalismo mundial”. Que se hizo patente con la entrada al proceso globalizador (una de las fases del capitalismo), convirtiendo al Estado en ejecutor de política nacional y por ende de la política educativa, según plantea Brunner (1992, p. 67);

La experiencia de la modernidad experiencia de espacio y tiempo, de imaginación social y existencia de vida cotidiana y de trabajo de dominio, explotación y convivencia se apoya en cuatro núcleos organizacionales estrechamente relacionados entre sí, dando lugar a modos de vida que, comúnmente, son identificados como propios del estar insertos en la modernidad. Dichos núcleos organizacionales, reducidos a su unidad básica, son la escuela, la empresa, los mercados y las constelaciones de poder, llamadas hegemonías.

La inserción de modernidad y globalización en la unidad básica llamada escuela; trajo para sí las llamadas reformas educativas orientadas en gran medida hacia la universidad, que de inicio se matizaron de democratización, modernización pedagógica, carácter científico y de eficiencia, lo que permitía al Estado recuperar el consenso general con la sociedad, por los hechos estudiantiles acontecidos en 1968, y la consecuente consolidación del dominio político, acompañado de la participación privada empresarial y de mercados, requisito indispensable para el logro del predominio ideológico latente, en palabras de Apple (1986, p. 44) “el Estado precisa integrar gradual pero constantemente muchos de los intereses de los grupos tanto aliados como opuestos que lo integran”.

Para que la función ejercida por éste pueda disolver las contradicciones emanadas de las relaciones sociedad-estado, a la vez que den solidez y permitan transformar el orden de la vida del hombre, en pro de la transición del Estado benefactor al Estado gestor de las reformas, con las políticas y las estrategias impuestas en los sistemas educativos de todo el orbe, apoyándose para ello en el financiamiento; como su mejor instrumento de cambio.

En la etapa modernizadora que se dio de 1944 a 1970, las políticas de la SEP apuntaron a nivelar y dinamizar la pirámide magisterial. Formar, actualizar y capacitar significó depuración ideológica de los radicalismos promotores. Y el SNTE adquirió relevancia en la vida educativa y política del país, al ser interlocutor del Estado, “dentro de las condiciones que rodean a la relación SEP-SNTE debe ser ubicada la postura del SNTE de mayor escolaridad, como vía de profesionalización y reconocimiento profesional.” (Oikion, 2008, p. 67) En una cita que hace Marcuse de Heidegger tenemos que;

El hombre moderno toma la totalidad del ser como materia prima para la producción y somete la totalidad del mundo-objeto a la marcha y el orden de la producción (Herstellen)... el uso de la maquinaria y la producción de maquinaria no son la técnica en sí misma, sino tan solo un instrumento adecuado para la realización (Einrichtung) de la esencia de la técnica en su materia prima objetiva. (Marcuse, 1981, p. 170).

La medida en que se determina al hombre, en un momento particular de su historia, según el grupo social de pertenencia, influye en función del tipo de hombre que ha de surgir de ese momento específico, en el que opera la formación o transformación ya sea ideológica, política, social y económica, la cual es siempre acorde a la visión general de Estado que se erige como grupo dominante.

En los 70 el acercamiento entre Estado y universidad, se dio como vía de recuperación de control y legitimidad estatal. La política educativa se explicitó como una reforma educativa destacando el cambio de contenidos y métodos educativos

con énfasis en su relación con la producción y los valores nacionalistas, proyectando la realidad mexicana en una democracia.

Se esperaba la movilización y generación de profesionales que el país demandaba, prevaleciendo en lo subsecuente carreras de corte técnico sobre las humanísticas, propiciando la masificación de la educación media superior y superior con la creación de instituciones y/o modalidades como el Colegio de Bachilleres (CB), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Universidad Abierta, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), etc. El pensamiento del estado se resumía en eficiencia académica, y funcionalidad de la universidad al aparato productivo.

La configuración que el Estado hizo del hombre, lo determinó bajo un interés de orden técnico, según expresa Grundy (1994, p. 24) a una cita de Habermas; “la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca, condiciones que se fundamentan en la racionalidad”.

Racionalidad patente en la asociación del hombre con un objeto o acción, superpuesto en una vida organizada, controlada por el Estado a través del conocimiento y la acción; en un saber empírico-analista o interés técnico, caracterizado en la sobrevivencia y reproducción de la especie humana y la sociedad, cuyo objetivo es controlar y gestionar el medio en un actuar basado en leyes de fundamento empírico traídas de la experiencia y observación del devenir histórico.

Experiencia histórica de interés técnico, arraigado con mayor fuerza a partir del sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) por la dependencia que se tenía en los préstamos recibidos del FMI (Fondo Monetario Internacional) condicionados a razón de dar resolución a la crisis económica que en su momento se

tornó inacabable, con un gobierno de derecha como bloque social dominante; cuya política condujo a la caída de los salarios, la contracción del mercado interno, el incremento del desempleo y la marginalidad, y el detrimento de la clase social trabajadora y por supuesto de la sociedad en general.

Ello condujo al Estado a enfrentar una paradoja; tolerar y apoyar la fuerza de la sociedad civil, evitando la subordinación al proyecto de la empresa privada, o dejar agudizar las tensiones, en detrimento del corporativismo estatal. El Estado optó por un actuar de estira y afloja; permitir la expansión de movimientos sociales, aplicando dosis de represión, situación que hace patente el pensamiento de Marcuse (1981, p. 25);

Hoy en día el poder político se afirma por medio de su poder sobre el proceso mecánico y sobre la organización técnica del aparato. El gobierno de las sociedades industriales avanzadas y en crecimiento solo puede mantenerse y asegurarse cuando logra movilizar, organizar y explotar la productividad técnica científica y mecánica de que dispone la civilización industrial. Y esa productividad moviliza a la sociedad entera, por encima y más allá de cualquier interés individual o de grupo.

Lo que fortalece la ideología social impuesta, como única vía hacia el éxito, ya que “bajo el gobierno de una totalidad represiva, la libertad se puede convertir en un poderoso instrumento de dominación”. (Marcuse, 1981 p. 29). El hombre tiene la capacidad de elegir, pero solo elementos previamente determinados por el orden designado por el Estado, es decir elige de manera relativa, lo cual solo prueba la eficacia del control gubernamental.

Este pensamiento situado en los 70, trajo una reforma educativa con la estructuración progresiva de contenido y metodología que garantizase una preparación científica y humanística sólida.

Cuya estructura programática diese al estudiante una formación general, con una base cultural homogénea, una orientación especializada de acuerdo a su vocación y su grado de escolaridad, conocimientos y actividades complementarias de carácter terminal que le permitiesen, en caso de interrupción de estudios, su adaptación inmediata al desarrollo económico del país. (Solana, 2001, p. 512).

Reforma que se concretó en la expedición de la Ley Federal de Educación de 1973, que sustituyó a la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1941. Ley que sorteo grandes contrastes por la utilización de un sistema de control que objetivaba el conocimiento, a razón de la visión de mundo que se tenía, cuya explicación se daba en torno a la base de los mecanismos instaurados desde los grupos de poder para continuar con el control del medio. Siguiendo a Apple (1986, p. 45) tenemos que;

Incluso las reformas propuestas para cambiar la escuela y lo que se enseña en ellas está organizado y controlado, y forma parte de este proceso. Ellas también formarán parte de un discurso ideológico que refleja conflictos internos del Estado, los intentos del aparato de Estado de mantener su propia legitimidad y la del proceso de acumulación que conlleva.

Impregnadas de carácter técnico, con el empleo de mecanismos y pautas legalmente establecidas con el nombre de reformas, en ejercicio de control discrecional; arraigadas en la constitución de modelos curriculares eficientes y eficaces. Erigiendo a la técnica por encima de la teoría, adquiriendo sentido en sí misma. Sin embargo la determinación de supuestos en tanto reformas, no garantizaba, ni antes ni después los resultados previstos por éstas.

El tiempo modernizador se traspuso en los siguientes sexenios. El correspondiente a José López Portillo (1977-1982), dio un giro importante, el Estado benefactor se convirtió en interventor tecnocrático, impulsando la estrategia de desarrollo; Alianza para la producción, promoción del Sistema Integral de Planeación y la Reforma de la Administración Pública Federal. La política educativa priorizo cinco objetivos plasmados en el Plan Nacional de Educación: a) Asegurar la educación básica para la población. b) Relacionar la educación terminal, de una manera realista y práctica, con el sistema de producción de bienes y servicios. c) Elevar la calidad de la educación, d) Mejorar el ambiente cultural del país; y e) Elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo.

Consideraba, además la consolidación del Sistema de Educación superior, con planeación basada en principios de coordinación, colaboración, autonomía, financiamiento y vinculación con el desarrollo económico y regulación legislativa, inscritos en el Plan Nacional de Educación. Con el apoyo de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), en 1978 “aprobó la planeación de la educación superior en México, que planteaba las bases para el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación. Para la SEP representó un tiempo importante, fue el órgano rector de la educación nacional”. (Soriano, 2010, p.110).

Aun el ideal político y educativo de interés que se asuma; sabemos, en lo que nos dice Habermas (2000, p. 341) “hoy como ayer es preciso decidir conflictos, imponer intereses, encontrar interpretaciones, mediante acciones y discusiones igualmente vinculadas al lenguaje cotidiano. Sólo estas cuestiones prácticas se hallan hoy ampliamente determinadas por el propio sistema de nuestras realizaciones técnicas”. En definición del rumbo legal y más conveniente, que motive el bienestar general prescrito con antelación por el poder estatal dominante, vinculado a las acciones que de los grupos de poder emanan, y que en conjunción hacen posible que prevalezca la ideología dominante.

Realizaciones técnicas que trascendieron al gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) Bajo el esquema de modernización con austeridad, estrategia que fue contraria a la de sus antecesores, que en su momento la denominaron de flexible. En general la política del gobierno fue una respuesta a los embates de la crisis económica prevaleciente. Previa la transformación del Estado con rasgos neoliberales, poniendo el énfasis en la globalización, repercutiendo en modernización educativa, caracterizada en dimensiones de calidad y excelencia. El Plan Nacional de Desarrollo la hizo patente con “aseguramiento de la educación básica universal para toda la población, la vinculación del sistema educativo al sistema productivo, elevar la calidad de la educación, mejoramiento en el nivel

cultural del país y aumento de la eficiencia del sistema educativo”. (Ramírez, 2005, p. 92).

La política educativa transformadora sería denominada como revolución educativa, donde “revolucionar” significaba un indicador de combate a desigualdades regionales, principalmente entre el sector rural y el urbano, con carácter de participación democrática en la educación, siendo el medio capaz de suprimir o reducir las desigualdades de origen... en ese sentido Ramírez (2005, p. 98, 99) señala que “Revolucionar la educación entraña defender y afirmar nuestros valores fundamentales, superar o desechar hábitos administrativos viciosos”. Es decir actuar con acciones comprometidas, con visión de nación, sin manipulación del aparato gubernamental, de ahí que revolucionar debiera ser más que una estrategia de alcance temporal, una visión de nación.

La orientación de la revolución educativa se tradujo en una política de descentralización consistente en transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros que la federación destinaba a su operación. Se estableció como una estrategia para enfrentar los problemas de pertinencia, eficacia y eficiencia de los sistemas educativos de la región. El proceso se tornó complejo por la situación que vivía el país, y podría decirse que contradictorio, como lo expresa Noriega (1996, p. 52) “En un contexto de austeridad y de crisis fiscal difícilmente se va a conseguir mejorar el servicio y avanzar hacia la equidad en los servicios”.

La descentralización educativa continuó equiparándose al proceso modernizador en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, (1989-1994) La política educativa planteó cinco grandes orientaciones: ampliar la cobertura y redistribución de la oferta, elevar la calidad, pertinencia y relevancia, integrar por ciclos, desconcentrar la administración y mejorar las condiciones de los docentes.

Sin embargo el proyecto principal, era constituir un Estado neoliberal, con la noción de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del sector público y disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado. Lo cual en su momento parecía perfecto, pues mostraba un aliciente a la sociedad en el logro de una transformación total.

Pero en la realidad muestra otra cosa, según nos dice Gentili, (2004, p. 168) sobre el pensamiento de Lomnitz y Melnick que; “histórica y filosóficamente, el neoliberalismo está asociado con los programas de ajuste estructural, definido este como un conjunto de programas y políticas recomendadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras”.

De tal forma que el actuar estatal se regía con pautas preestablecidas por instancias reguladoras a nivel mundial, de las que se asumía el éxito probado en otras esferas sociales, contemplando la obtención del mismo efecto para la dinámica nacional. Pero, resultaba ser un aspecto ilusorio para la sociedad ya que Horkheimer (1990, p. 82) señala que:

La forma de actuar de los hombres en un momento dado no se puede explicar solo por los fenómenos económicos producidos en el instante inmediatamente anterior. Antes bien, los diversos grupos reaccionan en virtud del carácter típico de sus miembros, que se han ido formando en conexión, tanto con el desarrollo social anterior, cuanto con el actual.

De ahí que se considere como parte del desarrollo social y económico del neoliberalismo, la función de la globalización, y su fuerte arraigo con el capitalismo. Gentili (2004, p. 172) lo refiere de la siguiente manera;

El fenómeno de la globalización está en la base de las transformaciones del capitalismo, que consiste en alterar los principios de funcionamiento de un capitalismo de pequeños propietarios, o su ampliación en términos de imperialismo como fase superior del capitalismo monopolista. Los modelos neoliberales promueven la autonomía individual (es decir, el individualismo posesivo), pero por otro lado promueven las obligaciones públicas de todos los ciudadanos, difícilmente reconciliables, como el individualismo posesivo.

Existiendo de facto, actos predeterminados, por el poder dominante llámese Estado o empresa privada, que habrían de enfrentar “la rigidez de las estructuras económicas y sociopolíticas que impiden su adecuación a las nuevas condiciones predominantes, cuando los esquemas o modelos de desarrollo se han agotado. (Ramírez, 2005, p. 106)

El Estado neoliberal se erigió a la sombra de la modernidad, se introdujo con gran fuerza en el país. Adquirió sentido por el alcance que tenía en todos los niveles de la sociedad. Tal vez por la visión esperanzadora que mostraba, según dice Alain Touraine, a través de Ramírez (2005, p. 106) tenemos que “la modernidad es un conjunto de atributos de organización social, la modernización es un movimiento, algo decidido, una movilización a la cabeza de la cual está el Estado, cualesquiera que sean las fuerzas sociales de las cuales depende”. Movimiento que el Estado encabezó para justificar y exaltar la necesidad de un gobierno neoliberal, para reformar la realidad nacional.

Por lo cual era indispensable propiciar en la educación logros cualitativos además de los cuantitativos, en la instauración de una nueva relación entre gobierno y sociedad, en la aplicación de cambios estructurales en el diseño de modelos acordes con la reorganización del Sistema Educativo Mexicano, los cuales fueron plasmados en el Programa para la Modernización Educativa con el establecimiento de cuatro compromisos: una educación democrática y popular, con carácter nacional en cuanto a método y contenidos, vinculada al trabajo y la productividad para hacerla eficaz, lo cual consolidó la tecnocracia dirigida desde la elite política, tomando como estandarte el federalismo y las acciones de la política educativa que permitiesen reconciliar las necesidades, intereses y aportaciones de la sociedad en donde se generaran.

A lo cual en apariencia, la sociedad debía estar agradecida, pero habría que pensar en lo que nos dice Marcuse (1981, p. 24);

Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica. Tal sociedad puede exigir justamente la aceptación de sus principios e instituciones, y reducir la oposición a la mera promoción y debate de políticas alternativas dentro del statu quo.

Se pensaba en satisfacer las necesidades imperantes de la nación, a través de la descentralización, que se explicitó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de mayo de 1992 como resultado de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.

La propuesta versaba sobre tres líneas fundamentales de estrategia; impartir una educación con cobertura y calidad adecuada, la reorganización del sistema educativo con la reformulación de contenidos y materiales educativos, que además buscaba la consolidación del federalismo educativo y la promoción de una nueva participación social, en ese sentido el federalizar significó la transferencia del gobierno federal a los estados de la federación; la responsabilidad que tenía de operar el servicio educativo. La tercera línea estratégica apuntaba a la revaloración social de la función magisterial.

El nuevo Federalismo, adoptado como política social, siguió su curso en el gobierno de Ernesto Zedillo (1995-2000) al descentralizar la educación básica de la administración pública federal, en la búsqueda de cobertura, vinculación y calidad de la educación. El maestro se convirtió en agente esencial de la dinámica de calidad, urgiéndolo a su formación y actualización, en contribución de la revaloración social magisterial en todo el sistema educativo.

Para el periodo de 2001 a 2006, con Vicente Fox; primer presidente surgido de un partido opositor; el PAN (Partido Acción Nacional), planteó la emergencia de enfrentar grandes retos; consistentes principalmente, en proporcionar cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2001). Sin embargo

el Plan Nacional de Desarrollo no presentó cambios sustanciales, se dio en una continuidad y profundización de programas, y en la repetición de la fórmula de revolución educativa, llevada a cabo anteriormente por el gobierno de Miguel de la Madrid.

El proyecto general de gobierno no se cumplió, solo resalto aspectos ligados a la descentralización educativa como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, aunque explícitamente no los mencionaba, los ejes básicos del programa fueron tres: equidad, mejor calidad y la reforma de la gestión institucional. El punto focal de su administración estaba ligado al desarrollo económico y político. Al respecto Marcuse (1981 p. 25) refiere que; “no solo una forma específica de gobierno o gobierno de partido hace posible el totalitarismo, sino también un sistema específico de producción y distribución que puede muy bien ser compatible con un pluralismo de partidos periódicos, poderes compensatorios”.

Es claro que la asunción de un gobierno que parecía diferente, mostrase puntos de encuentro con el poder factico subyacente a la tradición política más añeja, respecto al funcionamiento del Estado en su relación con la sociedad. Ya que “si el individuo no estuviera aún obligado a probarse a sí mismo en el mercado, como sujeto económico libre, la desaparición de esta clase de libertad sería uno de los mayores logros de la civilización”. (Marcuse, 1981 p. 24) Sería deseable que eso ocurriera, pero las fuerzas dominantes, prosiguen exaltando el discurso demagógico de los poderes imaginarios de esa libertad comprada.

En resumen los últimos tres gobiernos se centraron en políticas modernizadoras de descentralización y federalismo con tintes de calidad y eficiencia, pugnaron por un sistema educativo integral, a la luz de un desarrollo industrial que no lograba consolidarse, y sin embargo se mostraba como un eje indispensable de la economía nacional cifrando esperanzas en una modernización total e igualitaria, sin embargo Marcuse (1981, p. 17) nos dice;

En esta sociedad el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y pública. Entre las necesidades individuales y sociales. La tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables.

La determinación de formas de vida acordes con el sistema económico, en el cual se han equiparado los modos y visiones particulares del ser humano, han resultado ser la mejor inversión de la sociedad totalitaria puesto que “la intensidad, la satisfacción y hasta el carácter de las necesidades humanas, más allá del nivel biológico, han sido siempre pre-condicionadas. Se conciba o no como una necesidad.” (Marcuse, 1981 p. 26).

I.4. Conformación de la Universidad Pedagógica Nacional

En su origen, el proyecto educativo para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, pasó por diversos enfrentamientos y momentos de consenso. Uno de ellos se presentó en el evento de asamblea celebrado el 7 de noviembre de 1975 en la escuela secundaria Rafael Dondé; las secciones 9, 10 y 11 del SNTE, expresaban lo siguiente: Para obtener resultados satisfactorios en la educación y la cultura del pueblo mexicano, será necesario llevar a la práctica las premisas siguientes:

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

A través de la creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación o Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento Profesional del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional para formación de los profesionales de la docencia en todos los grados y niveles que atendiesen la educación en todas sus modalidades. En general el proceso implicaba acabar con la parálisis del gremio

magisterial, añadiéndole una dosis de legitimidad, que permitiese reconducir su actuar político con el ofrecimiento de movilidad social del maestro. Así que el pensar en profesionalizar al docente representaba la gran oportunidad para recuperar el predominio sindical, y en consecuencia posicionar a la SEP y el SNTE en la conducción de la política educativa.

A principios de los setenta, en la Segunda Conferencia Nacional de Educación, el SNTE hizo la primera propuesta para crear la Universidad del Magisterio, en 1975 las secciones 9,10 y 11 del SNTE, en reunión en Guadalajara en la Escuela Normal de Maestros, proponen al candidato a la presidencia, José López Portillo la creación de un Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional. En 1976 el SNTE presenta otra vez la propuesta en el IX Congreso Nacional Ordinario para discusión y formulación de la primera propuesta sobre la UPN.

La propuesta versaba en torno a estructurar una universidad de y para los maestros, en la cual el magisterio adquiriera la licenciatura y los grados de maestría y doctorado con el fin de elevar la carrera normalista a la altura de los profesionales que se formen en los institutos politécnicos y en las universidades. (Soriano, 2010, p. 235)

La decisión concreto la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como parte de la política educativa del gobierno federal, con decreto de 1978, definiéndola como una institución pública de educación superior con carácter de órgano desconcentrado de la SEP, cuya finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Contando con un doble perfil; absorber la matrícula de normales y de bachillerato para ofrecer licenciaturas y posgrados. Y ofertar en cada estado de la republica opciones de formación a profesores en servicio, que les permitiese cumplir la misión de:

Prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos a nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la

sociedad mexicana a través de la docencia, la investigación, la difusión y la cultura y la extensión universitaria. (Fuentes, 2007, p. 117).

Convirtiéndose en un instrumento de modernización del sistema educativo, que fijase una visión al interior de la burocracia educativa, más modernizadora, sin confrontaciones; sobre todo con el sector sindical, ya que en un principio, la UPN sería:

El resultado de las contradicciones políticas del proceso mexicano de modernización para el campo específico de la superación profesional y la elevación de la calidad de la educación básica y normal, dado que posteriormente, sus funciones se han ido ampliando hacia nuevas áreas de la profesionalización educativa. (Moreno: 2007, p. 240)

Aun cuando el nacimiento de la UPN se da en un momento coyuntural, su estructura se forma a partir de la emergencia de credibilidad educativa, la que consigue con el proyecto de universidad, el cual logra darle estabilidad. La política educativa se convierte en eje fundamental de planeación, aun cuando en un principio representase solo un aspecto de la política general llevada a cabo por el Estado.

De ahí que hablar de política educativa es referirse a la intervención del Estado en la educación. Su campo es muy amplio y complejo, comprende no sólo la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo a través de las instituciones docentes, sino también toda la acción que realiza para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación.

I.4.1. El marco de las Políticas educativas

La educación muestra una relación indisoluble con la sociedad, el Estado y del poder Público. Pero el Estado, sobre todo el moderno trata de orientar y dirigir la educación, mediante cierta legislación educativa, tenida siempre de los idearios políticos de la época. Para ello es conveniente explicitar que: “La política educativa es este conjunto de preceptos obligatorios por obra de los cuales se establece una base jurídica, para llevar a cabo las tareas de la educación”. (Sánchez, 1998, p. 16). Siendo función

primordial del gobierno, exaltar en uso de la política educativa las virtudes del proyecto universitario, con una institución de corte nacional, surgida de una necesidad social y política para profesionalizar la labor docente.

También es el “conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo.” (Fuentes, 2007, p. 85). A razón de ello hay un despliegue de hechos que demarcan las directrices a seguir para crear un ambiente de regularidad entre las ideas políticas y los intereses que giran en torno a lo educativo determinados como satisfactores ideales, siempre y cuando cumplan con el sentido general que define el propósito del grupo o grupos sociales dominantes, que se encargan de confrontar diferentes tipos de ideas, para que prevalezca la de mayor fuerza, es decir la correcta para el bienestar social.

I.4.1.1. Las políticas internas

La Universidad Pedagógica Nacional fundamenta sus acciones en la normatividad, principios y políticas de los postulados constitucionales, de la tradición generada en el desarrollo educativo del país y la experiencia de la propia institución. La normatividad particular se formuló con apego a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos tercero y cuarto. Su función es la de un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de prestar, desarrollar y orientar servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación tomando en cuenta las necesidades educativas del país.

Promueve su desarrollo con base en la Ley para la coordinación de la Educación Superior, la cual permite el establecimiento de una normatividad común para el Sistema Nacional de Unidades UPN. En correspondencia con dicha ley “la institución

desarrolla las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.” (Universidad Pedagógica Nacional, 1993, p. 21) de acuerdo con las concepciones que de ellas se tienen.

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

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

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

I.4.1.2. Principios

Democrático, orientado a consolidar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, cultural y social del país;

Crítico, en promover la reflexión independiente de todo dogma, la construcción de opciones, y la transformación de prácticas sociales y formas de vida acordes con el momento histórico; respeto a posturas divergentes, y produce conocimientos y propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas.

Científico, estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos que, además de explicar las prácticas, transforman sus objetos, así como las relaciones que las sustentan, para generar propuestas de solución a los problemas que se estudian; se basa en el rigor teórico metodológico y en la capacidad creadora; recupera distintos tipos de saberes; reconoce que el conocimiento científico es diverso, plural, y se encuentra en constante cambio y desarrollo.

Nacional, contribuye a resolver la problemática educativa general del país y la específica de sus regiones a través del Sistema de Unidades; reconoce y respeta la pluralidad cultural y lingüística que define la identidad, al buscar el rescate, la conservación, el desarrollo y la divulgación de la cultura nacional.

Asume además

Calidad de la educación considerada como propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser equitativos en la distribución de las oportunidades de aprendizaje, eficientes en la asignación de recursos eficaces en tanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática, tendientes a lograr un desarrollo humano pleno.

Innovación educativa entendida como la transformación del proceso educativo. Se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, la indagación de alternativas, el cambio y la creatividad permanentes.

I.4.1.3. Finalidad

La Universidad Pedagógica Nacional, basada en sus principios, proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en

México, especialmente de la escuela pública de nivel básico. Con una valoración de las aportaciones de la tradición pedagógica nacional, promueve la innovación educativa mediante programas que articulan la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

I.4.2. Los Proyectos académicos

La forma en que la Universidad Pedagógica Nacional ha conformado, organizado y definido su trayecto en la educación superior, ha sido con el desarrollo de Proyectos Académicos, que han determinado en gran medida el curso de acción de la función educativa en la docencia, investigación y la extensión. Conviene referir, en ese sentido que un proyecto académico;

Consiste en definir un núcleo de problemas centrales que hay que resolver y de acciones por desarrollar con el fin de dar un “sentido” y un “significado” a la orientación que se adopte, propuesta que está situada en perspectiva. La misma requiere tomar en cuenta la construcción de escenarios futuros (prospectiva) para modelos internos de universidad ideal, así como los impactos que sobre los mismos tienen las tendencias socio-económicas-educativas externas derivadas de los ámbitos internacional, nacional y regional. Dado el sentido y el significado son una construcción simbólica valorativa racional de los sujetos que participan en la orientación de la propuesta educativa, (Moreno, 2007, p. 169).

Los procesos de definición y los significados depositados en el discurso y en la operación de los Proyectos Académicos surgidos en los años de 1979, 1985 y 1993 “principalmente, manifiestan acciones y formas que definen la pertenencia tanto humana como académica de los sujetos” (Martínez, 2006 p. 22) que han formado parte esencial del desarrollo universitario. Sin embargo esos proyectos académicos no fueron los únicos, aunque en su momento fueron expuestos como de mayor relevancia por los procesos examinados y por los alcances que reorientaron las funciones de la universidad.

El primer Proyecto Académico surge en el año de apertura de la Universidad, siendo el 12 de marzo de 1979, cuya oferta educativa proponía cinco licenciaturas;

Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica, luego se diseñaron algunos estudios de posgrado o maestrías como Planeación Educativa y Administración de la Educación. Los alumnos ingresaron oficialmente en el ciclo 1980-1981, año en que se integra el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no podía asistir al sistema escolarizado. Se conformó en dos sistemas el SEAD 75 y el SEAD 79.

El diseño de las licenciaturas buscaba lograr el equilibrio en la preparación superior que permitiese proseguir con estudios de posgrado a la par del ejercicio profesional al concluir la licenciatura. La UPN formaría profesionales orientados hacia actividades de docencia investigación científica y dirección administrativa de la educación, capaces de conocer la problemática social-educativa y de generar alternativas para su integración al mercado de trabajo. Del primer proyecto académico también surgió un plan de estudios único para las cinco licenciaturas, conformado por tres áreas o grupos de contenidos: Área de formación básica, Área de integración vertical y Área de concentración profesional.

La finalidad del área de formación básica era de carácter propedéutico-formativo permitiría al alumno igualar el nivel de conocimientos propiciando el desarrollo de un carácter exploratorio con la propuesta de que el estudiante alcanzara un mayor rigor metodológico (UPN 1981). El área de Integración vertical estaba pensada para cumplir tres funciones: a) Unidad b) Orientación simultánea en docencia e investigación y c) Combinar ciertas habilidades y capacidades similares para todos los egresados de la institución, independientemente de la especialidad de la licenciatura.

El área de Concentración Profesional; se definía en función de los requerimientos específicos de cada licenciatura, la problemática nacional asociada a la misma y las posibilidades de absorción del egresado en el mercado de trabajo. La duración de

todas las licenciaturas sería de ocho semestres académicos; para los egresados de escuelas normales sería de seis semestres en el caso de que cursaran la Licenciatura en Educación Básica.

En 1984, se trabaja para definir otro Proyecto Académico, por lo que se efectúa una Reunión Nacional en Tlaxcala, cuyos planteamientos eran: compartir con instituciones afines, tareas relativas a la formación, mejoramiento, profesionalización, actualización y superación general del magisterio para elevar la calidad de la educación. Definir la función de la UPN dentro del Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente (SNFAD), que represento uno de los puntos más importantes, Y la formulación de la recomendación para la conformación curricular, de tal manera que los programas curriculares contemplaran dos líneas: a) Disciplinas que estudian el fenómeno educativo y b) campos problemáticos de la educación.

Los programas proponían dos núcleos de formación: a) básico y b) de especialización. El primero ofrecía una formación disciplinaria base: metodología y acervo científico general, teoría educativa y estado actual de la educación. El segundo; un conjunto de contenidos estructurados en bloques que articularan diversas disciplinas para impulsar la integración docencia-investigación-servicio social. De tal forma que para 1985 se inauguran oficialmente las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, con principios normativos del proyecto 1984 en tanto que el modelo académico de la LEB 85 se sustentaba en los antecedentes de la licenciatura 1975.

Sin embargo prevalecía la necesidad de refuncionalizar el proyecto académico de la UPN, los primeros esfuerzos se apoyaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); mayo 1992, que propicio la formación de un nuevo pacto político educativo entre la SEP, y el SNTE y los gobiernos estatales. Olac Fuentes Molinar, Rector de la Universidad en ese entonces, expreso que la modificación demandaba la renovación del proyecto

académico para asegurar la transición ordenada al nuevo esquema de federalismo, mejorar y diversificar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad. Proponía la creación de un nuevo proyecto académico con participación de docentes, administrativos, estudiantes y autoridades a nivel nacional, pero el proyecto nunca se realizó pues Fuentes Molinar dejó la rectoría en enero de 1993.

En una nueva propuesta, surge un nuevo proyecto, el de 1993 que consideró organizar las actividades con base en Campos (concepto cercano al de áreas de conocimiento, pero mientras este se refiere a disciplinas, el de campo alude a problemáticas específicas emparentadas):

- 1) Campo en Formación de Profesionales de la Educación
- 2) Campo en Desarrollo de la Educación Básica
- 3) Campo en Procesos Educativos y Cultura Pedagógica.

Abarcaba líneas de fortalecimiento institucional para mejorar la infraestructura técnica, académica y material; así como las funciones de planeación, organización, administración y evaluación. Líneas contempladas como condiciones para lograr los propósitos del proyecto y la constitución de un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que concretaría programas con acciones y metas específicas. La planeación interna proponía atacar debilidades académico-organizativas muy identificadas: niveles dispares de formación, capacidad y dedicación al trabajo de docencia e investigación, ausencia de sistemas de información y subutilización de la biblioteca y apoyo académico diverso.

El proyecto académico demoró su puesta en marcha, pues en muchas de las propuestas el análisis inició en 1994 y 1995, además de que el proceso involucró asesores externos fundamentalmente especialistas en planeación educativa, quienes llegaron a acuerdos para regular la reorganización de la vida académica, regida por criterios normativos de carácter nacional, en tanto la vinculación de acciones de la UPN con las demandas y necesidades del sistema educativo. En ese sentido el

proyecto académico y los campos como orientadores implicaban para los distintos individuos el conocimiento preciso del objeto de estudio derivado del campo que posibilitase la articulación de las tres funciones de la universidad.

Posteriormente, el profesor Jesús Liceaga Ángeles asumió el cargo de rector, el 23 de junio de 1996 con un proyecto académico antecedente sin concluir, a la par que se desarrollaba un conflicto con trabajadores administrativos por motivo de prestaciones que se amplió hasta 1997. Sin embargo la discusión principal giró en torno a saber; ¿qué tipo de Proyecto académico convenía a la UPN?, y que sucedería con los proyectos anteriores, así como ¿qué pasaría con la obsoleta normatividad de la UPN? Al final este periodo represento un tiempo de indefinición que aludía a la falta de estabilidad. Pero que exigía a la universidad consolidar, su función de institución de educación superior.

En julio de 1999 hace su aparición Sylvia Ortega Salazar como nueva rectora de la UPN, que desde un principio pensó en llevar a cabo una profunda reforma en la estructura funcional y administrativa con la participación de la comunidad, que permitiría el fortalecimiento institucional fundado en la calidad académica, la transparencia administrativa y el cumplimiento estricto de obligaciones laborales, pero su rectorado fue breve, y ocupó el cargo Marcela Santillán Nieto.

Sin cambios en su marco legal, la UPN continuaba siendo una IES pública con carácter de organismo desconcentrado de la SEP sus objetivos también sin modificaciones buscaron contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, constituyéndose como una institución de excelencia para la formación de maestros, pese a que el grueso del estudiantado en las instalaciones, mucho tiempo atrás había dejado de ser normalista, formado actualmente por egresados del bachillerato.

En el marco de la política educativa, la UPN inicio una reforma universitaria en 2001, enmarcada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. La intención era

incorporarse de manera amplia en el sistema de educación superior. Impulsando una mayor flexibilidad, diversidad de la oferta educativa y de las estructuras académicas; diversificación de las fuentes de financiamiento público, la evaluación y certificación de los programas educativos tanto de licenciatura como de postgrado, así como el establecimiento de redes y alianzas con instituciones tanto nacionales como internacionales.

La reestructuración académica comenzó en 2004 cuando las formas organizativas dejaron de girar en torno a docencia e investigación para ceder paso a cinco nuevas áreas académicas integradas en equipos de trabajo, bajo la denominación de cuerpos académicos. Una de las tareas centrales de trabajo colectivo fue la elaboración de un programa integral de fortalecimiento institucional, tanto para la programación anual de actividades como para elaborar criterios de autoevaluación en programas académicos. “Existió entonces un impulso a la investigación, formación y actualización de los académicos, construcción de redes con instituciones nacionales e internacionales, incorporación de los estudiantes en diversos programas de becas y movilidad estudiantil”. (Fuentes, 2007, p. 118)

I.5. La Licenciatura en Pedagogía

La historia curricular de la Universidad Pedagógica Nacional en tanto Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, tiene su origen en la creación de esa Universidad, cuando en 1979 pone en marcha un plan único para la cobertura de cinco licenciaturas (Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica). Cuyo soporte inicial de su oferta educativa, se expresó con el mapa curricular en tanto la delimitación de fines y la creación de expectativas respecto al quehacer de la institución.

No obstante, que existió una estructura de origen plasmada en un Plan General. Posteriormente en los noventa, se crea un nuevo Plan de Estudios denominado

1990, que oferta cada una de las licenciaturas, con un plan particular y específico para cada una de ellas. Lo cual adquiere otro sentido, en referencia a lo que expresan los fundadores de la Universidad al señalar que;

La pretensión de la licenciatura en pedagogía era la formación de un pedagogo sociopolítico. Sin embargo ese plan fue sometido a revisión a partir de 1985, al amparo de un nuevo proyecto académico, cuya pretensión era pasar de la formación normalista a la profesionalización y especialización científica del maestro en servicio, bajo los postulados de modernización. (Plazola, 2009, p. 50-51)

De tal manera que la profesionalización, como intención principal para ubicar al maestro ante un nuevo panorama de orden social, se fundamentó en la promoción, que de ésta hizo el propio Estado, según cita Oikon, (2008, p.77) a un texto de la (SEP, 1984, p. 2-3), al reportar que;

El país requiere en esta etapa de su evolución un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa.

En ese orden de la profesionalización tuvo uno de sus antecedentes la reestructuración curricular, ya que insto la generación de una propuesta que considerase la formación del pedagogo como investigador. Sin embargo ese carácter de profesionalización detono la consecuente declinación de profesores en servicio, al interior de la UPN; inspirada por la puesta en marcha de los estudios a nivel Licenciatura en las Escuelas Normales, a partir de 1985. Generando al mismo tiempo la apertura de espacios para un número mayor de bachilleres, incrementando con ello la demanda universitaria en este tipo de profesión.

Otro; fue el proceso de revisión al Proyecto Académico de la Universidad en el mismo año. Y que para 1989 se concretó con una política educativa determinada a través del Programa de Modernización Educativa; que previa la realización de un proceso de evaluación a la Educación Superior, con aplicación a todas las universidades del país. Lo anterior nos lleva a hallar una correspondencia directa con

la manifestación que hace Díaz (2003, p. 129) al pensamiento de Gómez y Tenti (1989) quienes afirman que:

El significado de una profesión es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función está determinada por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta manera, sus maneras específicas de formación, reproducción, exclusión certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento o de su aplicación a la solución de determinado problema.

Luego entonces; el proceso de profesionalización representaba para la Universidad Pedagógica Nacional re-significar la educación de nivel superior que ofertaba, al amparo y con dependencia en las condiciones dispuestas por el gobierno, con los instrumentos de orden político específicos para el ordenamiento en la universidad.

El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) sería el encargado de explicitar las definiciones sobre los propósitos, contenido y formas de operación de un Sistema Educativo moderno cuya tarea fundamental era; formar ciudadanos inspirados, en valores de solidaridad y democracia, con una actitud científica, orientados a la superación permanente y al logro de metas, y comprometidos con el desarrollo nacional y la justicia social.

De ahí que la modernización del Sistema de Educación Superior, implicase que el desempeño de las instituciones fuese estratégico, de calidad y excelencia académica, y con un crecimiento acorde al desarrollo de la nación. Adquiriendo con ello, un sentido de innovación traducido en términos de cambio estructural cualitativo. Lo que en consecuencia debiera ser para la universidad una orientación que propiciase el desarrollo del conocimiento, de acuerdo con lo que nos dice Habermas (2000, p. 348)

Ya no se trata sólo de incorporar al poder de disposición de los hombres dedicados a la manipulación técnica un nivel de saber preñado de consecuencias en la perspectiva práctica, sino también de recuperar dicho saber para el patrimonio lingüístico de la

comunicación en la sociedad. Esta es hoy la tarea de una formación académica, tarea que ha de ser asumida, ahora como antes, por una ciencia capaz de autorreflexión.

Sin embargo el pretender llegar a tiempos de autorreflexión, referentes a la regulación de los sistemas curriculares que se ponen en juego a la hora de la toma de decisiones; resulta sumamente complejo, porque no podemos olvidar que los proyectos académicos; de entre los que han emanado los dos Planes de Estudios generados en la UPN, han tenido que configurarse a la orden de un aparato político y administrativo que ha funcionado a razón de la propia estructuración que el Estado ha asignado al Sistema Educativo y en consecuencia sobre la función social que cumple, pensarlo diferente implica situarnos necesariamente en otro Sistema Educativo y en otra sociedad.

Porque el Estado es el interventor en la organización de la vida social, puesto que; “Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad.” (Gimeno, 1989, p. 129) Aunque resulta indisoluble esa relación establecida a fuerza de voluntad, no exime a nadie dentro de una sociedad que pugne por cambios profundos; el poder continuar con el ejercicio reflexivo desde el ámbito de responsabilidad tanto política, social, económica y educativa.

I.5.1. En la perspectiva de la evaluación institucional

Aun cuando se pretendía reorientar la perspectiva de la tecnología educativa que venía funcionando desde la década de los setenta, prevalecían funcionando, rasgos característicos que se adaptaron al orden de las políticas educativas, que ahora giraban en torno a un proceso de evaluación institucional, cuya promoción estuvo a cargo de la ANUIES, (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) En 1978 en Asamblea General, celebrada en la ciudad de Puebla, aprobó la propuesta del documento titulado “La Planeación de la Educación Superior en México.”

Creándose al mismo tiempo el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPPES) a cargo de articular y dar coherencia a las condiciones y elementos de carácter nacional, regional, estatal e institucional de la intervención en la planeación del desarrollo de la educación superior en México. El propósito general de estos organismos, era crear condiciones de planeación racional antes de elaborar y ejecutar un plan y, evitar con ello hacerlo rígido, estrecho o definitivo.

Por otro lado la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) se dedicó a “formar especialistas en la materia y en la creación o fortalecimiento de las unidades de planeación en cada universidad;” (Anuies, 1984 p. 1) Sin embargo el resultado fueron ejercicios aislados en algunas universidades, sobre diagnósticos institucionales de aspectos específicos, de pronósticos de demanda y crecimiento, y estudios para la certificación internacional (caso de universidades privadas). Aunque el proceso fue deficiente, represento un gran paso en la planeación de la Educación Superior. Con ello el énfasis se puso en la evaluación con el documento de Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior en la que fijaron una postura respecto a qué;

La evaluación debe ser considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y la orientación, así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales. Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que estas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos.

Ejercicio que en adelante orientaría las actividades de la educación superior. En abril de 1989, en la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General, se aprobaron propuestas para la modernización de la educación superior, con un apartado

específico sobre evaluación. Las IES (Instituciones de Educación Superior) desarrollarían metodologías para la evaluación de sus ámbitos académicos, organizativos y normativos, con participación de cuerpos colegiados en los procesos de evaluación de programas y actividades académicas de las diferentes funciones.

En noviembre de ese mismo año se instaló la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), y en julio de 1990, rectores de las universidades y directores de los institutos tecnológicos, reunidos en la Asamblea de la ANUIES, acordaron proponer a la CONAEVA el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres elementos:

- a) la "autoevaluación" de las propias instituciones de educación superior,
- b) la evaluación interinstitucional encomendado a los CIEES, y
- c) la evaluación global del sistema y subsistema de educación superior, realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Establecido el proyecto de evaluación, la UPN se organizó al interior con la integración de un comité en cada una de las áreas de conformación en la educación superior, para llevar a cabo la respectiva evaluación con carácter interinstitucional sobre programas y proyectos académicos. Con ello se apuntó hacia la utilización de mecanismos de dictaminación puntual sobre proyectos o programas. El comité tendría que precisar criterios, variables e indicadores para la evaluación de las carreras profesionales, programas de posgrado, programas de investigación y otras actividades que se desarrollaban en el sistema de educación superior.

I.5.2. La reestructuración curricular

La Universidad Pedagógica Nacional llevo a cabo las acciones de evaluación institucional, ante la necesidad de reestructuración, expresada por el entonces rector José Ángel Pescador Osuna, que enmarcó el cuestionamiento sobre el funcionamiento institucional, encaminado al desarrollo de propuestas de mejoras en la recomposición universitaria.

Para 1990 los resultados que determinó la Comisión de Evaluación Institucional fueron la existencia de “deficiencias que presentaban las unidades UPN en la impartición de los programas de Licenciatura, en su funcionamiento académico, enfoque de contenido, métodos de enseñanza, formas de evaluación, materiales didácticos, carga horaria y número de sesiones”, (Soriano, 2010, p. 243) destacando además situaciones problemáticas en el orden administrativo y organizativo, así como vacíos de coordinación respecto a las funciones sustantivas de la universidad. Siguiendo a Soriano (2010, p. 63); podemos decir que:

La modernización de la universidad confirió a la planificación vital importancia, de ahí los recursos humanos, frente a los cuales se hizo imprescindible aplicar mediciones que permitieran captarlos y controlarlos para determinar el rendimiento efectivo de las capacidades intelectuales, sobre todo en el uso de las más calificadas.

Así las licenciaturas se reestructuraron en el contexto de la evaluación institucional a partir de 1989, con la finalidad de generar propuestas de formación mejor enfocadas hacia la solución de problemas de la escuela y del Sistema Educativo Nacional. (Proyecto Académico UPN, 1993, p. 15) Información documentada en las propuestas colegiadas que conformaron la elaboración del Proyecto Académico de 1985, mismo que se reformulo desde 1989, en función de los primeros resultados de la evaluación institucional, sobre la realidad educativa vivida en el país y de las acciones de modernización.

La reformulación curricular respondió principalmente, a deficiencias detectadas en contenido y operación. En los contenidos curriculares se privilegió al docente de primaria frente a grupo, el abordar los problemas educativos de manera macro-social y el inadecuado tratamiento de aspectos de investigación en función de las estrategias del aprendizaje y de las necesidades profesionales del maestro.

Lo concerniente a la operación hablaba de la imposibilidad de tránsito entre las modalidades de estudio, y que por lo tanto afectaban las tareas sustantivas de la institución; por lo que se pretendía recuperar y sistematizar la práctica docente que contribuyera a su formación y superación. Así como a la difusión y valoración del conjunto de saberes que conformaban su cultura pedagógica. Aprovechando para ello la experiencia obtenida de los diferentes Planes de Estudio; y la experimentación de diferentes formas de enseñanza en relación con las características del maestro en servicio.

El Proyecto Académico “centro su propuesta en organizar el quehacer pedagógico en campos estrechamente vinculados, relativos a la formación de profesionales de la educación, de desarrollo de la educación básica y de procesos educativos y la cultura pedagógica,” (Proyecto Académico, 1993 UPN, p. 8) cuya justificación permitiría la elaboración y desarrollo de programas y proyectos concretos, propiciando el fortalecimiento y desarrollo integral de la Universidad.

Orientando la reformulación curricular con los criterios de:

- Definición de la práctica docente como el objeto de estudio, donde el educador analice y valore su experiencia con apoyo en elementos teórico-metodológicos, transformando su práctica en la escuela pública.

- Considerar los diferentes perfiles del maestro, definidos por sus antecedentes académicos, nivel educativo en que trabaja y su ámbito de desempeño, así como por función en la escuela y las necesidades de su entorno inmediato.
- Ofrecer una estrategia curricular flexible, para que el estudiante cuente con múltiples opciones de formación y acreditación, construyendo su propio plan académico, y con la opción de obtener acreditaciones parciales y globales.
- Proponer diversas modalidades de estudio escolarizada, semi-escolarizada y a distancia que consideren múltiples estrategias didácticas, formas de organización y periodicidad, con metodologías pertinentes a la educación para adultos.
- Establecer lineamientos para la evaluación del aprendizaje y para las opciones de titulación congruentes con los objetivos del Plan de Estudios, que constituyan experiencias de aprendizaje y aportaciones en beneficio de la escuela.
- Contar con materiales de estudio, apropiados para las diferentes modalidades, que incluyan los elementos suficientes para el desarrollo de los programas, con medios auxiliares y materiales multimedia para enriquecer el proceso, y con recursos didácticos que apoyen el trabajo del asesor.
- Destinar espacios curriculares para incluir contenidos regionales, que serán formulados en las Unidades UPN.
- Establecer un proceso de evaluación e investigación curricular que permita, con la participación de los actores involucrados, sistematizar las prácticas y experiencias para producir nuevos conocimientos, materiales y propuestas de carácter curricular

Lo anterior conlleva a destacar, que la finalidad en la formación del pedagogo tiene que ver con su profesionalización y capacidad para analizar la problemática educativa y de intervención de manera creativa en su resolución mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del Sistema Educativo Mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

El Plan de Estudios 1990; incluyo la titulación como parte del proceso formativo, al articular la formación profesional, la realización del servicio social y el proceso de titulación mediante los contenidos y las prácticas de los seminarios, el contenido de las materias optativas, que contribuyesen a la elaboración y desarrollo del proyecto de tesis o tesina. Todo ello adquiere sentido si entendemos que:

La transformación solo puede proceder de un cambio en la situación de la conciencia misma, es decir del influjo práctico de una teoría que no trate ya de manipular mejor cosas y procesos cosificados, sino que, a través de los conceptos penetrantes de una crítica tenaz, impulse el interés de la razón en la independencia y la madurez, en la autonomía de la acción y la liberación del dogmatismo. (Habermas, 2000, p. 290)

El cambio de conciencia parte de la iniciativa personal de cada individuo que en ayuda del proceso de formación profesional; con el que convive cotidianamente le reporte como primer momento; una transformación inicial luego de su formación universitaria, pero que esa misma transformación que ha operado en él, lo inste a convertirlo en un ejercicio permanente, con apertura de posibilidades que lo conduzcan en plenitud a ser un sujeto con pensamiento maduro crítico y reflexivo.

Capítulo II. Marco Teórico

Resulta necesario conocer y comprender las diferentes categorías que se encuentran inmersas de modo particular, en este trabajo de investigación, en la pretensión de revelar lo que en el Plan de Estudios 1990 acontece como la vigencia y pertinencia curricular de la Licenciatura en Pedagogía. Categorías que van desde: Conocimiento, Educación, Pedagogía, Currículum, Sujeto y Formación; vigencia, y pertinencia. Todas ellas participan en la configuración de lo educativo, a través de un contexto que encausa su noción y conceptualización, situándolas desde una perspectiva dialéctica hermenéutica que orienta el curso general de este trabajo.

El recorrido da inicio con el Conocimiento, que permite adentrarnos a la forma en que se va entretejiendo con cada una de las concepciones que les son inherentes a las demás categorías, donde la relación que se establece entre estas, es incluyente. Y el Conocimiento se constituye como un elemento clave que dimensiona aspectos relevantes de las diferentes categorías en estudio

II.1. El Conocimiento

El ser humano en su contacto con el mundo, se acerca al conocimiento, desde el momento que nace, lo hace de manera natural al entrar en contacto en percepción de todo lo que le rodea, en tanto crece y adquiere madurez, le sugiere entender lo que se inscribe en su entorno y al mismo tiempo intervenir en la medida en que hace suyo el conocimiento que ha reconocido, con posibilidad de mejorar la realidad en la que se mueve. Ese acercamiento al conocimiento representa el inicio de su recorrido evolutivo, en tanto la formación a la que el sujeto se expone, resulta por lo tanto, necesario indagar de manera formal, lo que conlleva al conocimiento y la significación que le da el sujeto al conocer.

En un primer momento, nos situamos en un conocimiento cotidiano, común y corriente, inmediato; que surge a través de las experiencias de vida, de las relaciones familiares, de los círculos sociales en los que convivimos. Es un conocimiento espontáneo e irreflexivo, un conocimiento “vulgar”, es la parte ingenua que desarrollamos como sujetos vivos y pensantes sin reflexionar necesariamente lo que decimos, decidimos o hacemos. Nos orientamos por situaciones derivadas de la constancia y en muchos casos de la rutina.

Un segundo momento, nos lleva a través de la educación; donde el sujeto infiere en mediación de los procesos cognitivos a los que se expone; ubicándolo entre lo que ha conocido previamente, y lo nuevo que; según sus propias estructuras mentales, le permitan integrar e interiorizar para el desarrollo del aprendizaje, al tiempo que genera ante sí, para y con los demás; cuestionamientos sobre las propias creencias, operando procesos que incitan a la reflexión.

El sujeto desarrolla la capacidad de preguntarse; ¿El porqué de las cosas?, en tal sentido modifica y nutre su conocimiento, que le permite comprender la realidad y sus circunstancias. “En esta perspectiva, el conocimiento es más acción que especulación, y su verdad se mide por las consecuencias útiles que trae al mejoramiento y la transformación progresiva de la realidad.”(Flórez, 2005, p. 5) Es así que entendemos al conocimiento como un proceso dinámico en permanente desarrollo y evolución, no es estático ni parcial; y sugiere siempre el acercamiento a un nuevo conocimiento.

En el tercer momento; el sujeto que conoce, reflexiona y desarrolla un pensamiento crítico, que le permite establecer juicios racionales, con argumentos rigurosos, haciendo que el conocimiento trascienda el ámbito personal, en independencia de la utilización que de éste hacen los demás, con autonomía, elevándose más allá de la propia subjetividad humana. Siendo entonces que; “El conocimiento tiene su origen en la interacción entre el sujeto y el medio; es decir, en la actividad del sujeto dentro

de un contexto histórico-social del que forma parte y que lo condiciona” (García, 1998, p. 12).

Luego entonces; ¿Cómo es posible un conocimiento fiable? Lo importante en este cuestionamiento, no deviene de saber con estricto apego una precisión ya sea normativa, filosófica o propiamente pedagógica, señala más bien poder lograr el entendimiento del mismo conocimiento. “Ya que el conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual nos alcanza la verdad” (Habermas, 1990, p. 18).

En ese sentido podemos decir que el conocimiento parte de dos significados; uno dinámico y otro estático. Según plantea Ursua (1993, p. 44);

El primero indica un proceso, es decir, el que va del no saber al saber (cognición; proceso que conduce al conocimiento), lo que significa aumento de saber y de información. El segundo significado, el conocimiento indica una situación o resultado, y es equivalente a saber. El proceso cognitivo se desarrolla entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible. Donde las estructuras del conocimiento pueden estar condicionadas tanto por el objeto cuanto por el sujeto o sea tanto por las estructuras del mundo exterior cuanto por nuestras estructuras cognitivas.

Proceso tal, inscrito en la interacción sujeto-objeto cognoscible, con las estructuras del mundo exterior, mediadoras del conocimiento ante el sujeto. Sin la contribución del mundo real, nuestro conocimiento no sería conocimiento del mundo y de nosotros con los demás sujetos y objetos de la realidad. Porque “el conocimiento auténtico” es mucho más que la mera opinión, la convicción subjetiva o cualquier tipo de información que no sea pertinente o “válida” (Ursua, 2005, p. 23). La relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento se presenta dual, pero al mismo tiempo es parte de la esencia del conocimiento. De ahí que;

La relación entre los dos miembros es una correlación: el sujeto solo es sujeto para un objeto y el objeto solo es objeto para un sujeto; ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro, ser sujeto es completamente diferente de ser objeto; la función del sujeto es aprehender el objeto, la del objeto es ser aprehensible y aprehendido por el sujeto. (Hessen, 1998, p. 39)

En tanto la aprehensión del sujeto, se expresa como una salida de su propia esfera de actuación, en acercamiento a la esfera del objeto, así como a la captura de las propiedades de éste; produciéndose cambios en el sujeto por obra del conocimiento. Por lo que se dice; “que el sujeto se conduce receptivamente frente al objeto. Pero esta receptividad no significa pasividad; por el contrario puede hablarse de una actividad y espontaneidad del sujeto para el conocimiento.” (Hessen, 1998, p. 40)

El sujeto y el objeto tienen un ser en sí mismos. En el sujeto procede lo que sea, en sí mismo, además de sujeto cognoscente; porque el sujeto conoce, siente y quiere. Respecto al objeto, consiste en lo que aún es desconocido para él. Por lo tanto, “en la acción no determina el objeto al sujeto sino el sujeto al objeto.” (Hessen, 1998, p. 41) puesto que en la forma de conducirse hacia éste lo hace en la actividad, descartando toda pasividad ante los hechos.

En la actualidad, predominan debates en torno al conocimiento, los cuales se centran en definir su importancia sobre el acceso que la sociedad (general o especializada) tiene a él; teniendo en cuenta su trascendencia dentro de las instituciones formadoras de profesionales, bien sean; las centradas en la educación o de otras profesiones; porque en una sociedad como la nuestra donde lo importante es la productividad y las ventajas competitivas y económicas, cabría señalar: ¿dónde queda? y de ¿qué sirve conocer o aprender?

Todas las posibilidades y acercamientos al conocimiento, devienen en que: “El conocimiento socialmente disponible se constituirá así en la materia prima con la que trabaje la educación, los maestros y alumnos, al convertirlo en contenidos, disciplinas, materias o temas de enseñanza escolar.” (Fernández, 2009, p. 22) Siempre y cuando haya un profesionalismo responsable y exista una transferencia real del conocimiento en todas las latitudes de la educación, extensivas a toda la sociedad.

Por lo cual es conveniente no olvidar, que el conocimiento es proceso en permanente devenir. Lo que significa; en expresión de Freire (2001, p. 12) “reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda.”

II.2. Educación

En el intento de acercarnos a la noción de educación, sabemos de la existencia de diversas orientaciones al respecto, todas ellas delinean una forma de entenderla y asumirla desde las diferentes experiencias y enfoques que representan un momento histórico determinado, pautado en el desarrollo de una sociedad dada. Lo cual no significa, desde el más sencillo de los planteamientos formales, que se trate de una mera cuestión de enseñanza-aprendizaje, exclusiva de la escuela; implica por el contrario, ir más allá de la propia institución, de los actores académicos, del alumno y de la misma infraestructura.

Indica, que su significado se liga a una concepción valorativa del hombre y la sociedad, en referencia a un ideal humano, de bien y de vida social. Distinguiendo su término desde la acción como:

Proceso que se puede contemplar; tanto la comunicación que se establece entre dos o más personas, como la transformación acontecida al interior de cada sujeto. La educación es inicialmente un proceso de comunicación entre interlocutores (el educador) y (el educando) proceso de comunicación que para ser eficaz y no coercitivo, ha de quedar abierto a la crítica y reflexión, ha de ser bidireccional. (Fullat, 1984, p. 33)

Entendida así; la educación se reporta como un proceso social, de interacción permanente entre sujetos con su ambiente, con la posibilidad de encontrar su ubicación en el mundo, respecto a ser, pensar, decidir y actuar. Dada en relación con una modernidad humanista, sin estrechez de la razón, en pro de la experiencia del individuo. Donde la educación es “acontecimiento, como lo que permite hacer experiencia, como lo que rompe la continuidad del tiempo.” (Bárcena, 2005, p. 67)

Ese rompimiento en la continuidad del tiempo, hace ir al sujeto en un proceso de separación individual, “se intenta que el sujeto vaya desarrollando y haciendo efectivas sus propias posibilidades y disminuyendo o neutralizando su propias limitaciones, en descubrimiento de sus características particulares.” (García, 1978, p. 36) en ello solo tiene cabida su voluntad y decisión, aunque medie en su educación, la escuela como institución y su relación con los otros, es decir con su vida en sociedad. La individualización, sugiere que “el sujeto se hace capaz de vida independiente, desarrolla las notas peculiares de su personalidad y cultiva rasgos diferenciales se convierte en el ser que es, distinto de los demás.” (García, 1978, p. 37)

Distinción, que surge de un trayecto formativo a profundidad, pues sabemos qué; “la educación de la “respuesta” no ayuda nada a la curiosidad, indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad (Freire, 2002, p. 19) Por lo tanto el sujeto, requiere estimular la “pregunta” en la búsqueda de nuevos conocimientos, en la superación de aquellos se han hecho obsoletos.

En la actualidad, la tendencia crítica asume una educación basada en criterios de sociedades igualitarias, de derecho a la educación, amor al prójimo y la democracia, como sistema de gobierno, la motivación del sujeto para que alcance sus ideales como persona, ciudadano y como ser social. Igualdad que se torna imaginaria, puesto que al, “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira” (Freire, 2008, p. 111).

Si bien es cierto, como seres humanos nos encontramos condicionados, pero no determinados, el negar la humanidad, en tanto una posición de democracia, es una condicionante, pero no limitante para que el hombre insista en la posibilidad, de

reconocerse en un ser de decisión y de ruptura. Situación que deviene de la participación de una educación insistentemente hacia la “pregunta”.

La educación no sólo abarca enseñar, aprender, evaluar y calificar, trasciende lo conocido y lo que explicita la educación formal, los ámbitos culturales, sociales, económicos y políticos. Sin embargo, la pasividad de quienes mínimamente pudieran tener la pretensión de educarse, alimenta el conformismo con el que una sociedad se enfrenta a un proceso transformador permanente. No basta la intención o pensamiento que fluye intermitentemente, de querer educar o educarse, la constante deviene en poder llegar al conocimiento de la mejor manera, que permita aprender para ser y hacer.

La oposición a una educación de la “pregunta”, Freire (2008, p. 79) se instala en aquella posición de la educación de la “respuesta”, en su idea de la visión “bancaria” de la educación, y explica; que el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes”. Si partimos de este supuesto, caemos en el error, que ha permeado por mucho tiempo en la educación. En su momento se erigió como una gran verdad, pero no podemos negar que aún con la modernidad y los cambios permanentes en las sociedades actuales, perviven algunos de estos rasgos en la práctica docente, acaecidos por la inercia de las instituciones.

La educación que identificamos no se ostenta como una donación de quien en apariencia posee el conocimiento y es capaz de darlo a otros como un regalo, sería recurrir a la educación de la “respuesta”, en espera siempre de que sea esta la que señale el camino. Lo que vislumbramos de la educación, según se ha expresado anteriormente tiene que ver con la educación de la “pregunta”, desde lo que sugiere Paulo Freire, o bien de ese proceso de comunicación, e interacción entre los sujetos, en plenitud de posibilidad, de elección y decisión.

Por lo tanto no debemos confundir educación con instrucción, adoctrinamiento o adiestramiento, pues las finalidades no suelen ser las mismas, sugieren ciertos grados, diferenciados de acercamiento a formas de aprendizaje. Los responsables de la toma de decisiones en el rubro educativo de este país, han permitido que corrientes creadas en otros países en otros contextos, se apliquen en nuestra sociedad sin tener en cuenta las diferencias y las particularidades que nos caracterizan.

Cuando hablamos de educación; nos referimos a un proceso de interacción donde el sujeto se pone en contacto con el conocimiento, con el entorno que le rodea, los medios que le proyectan los diferentes saberes, que han de devenir en aprendizaje, y que en el tiempo le permitirán llegar a una transformación de sí mismo, y del mundo en el que habita.

Las prioridades de las sociedades modernas han cambiado, respecto a los propósitos que la educación debe lograr; vivimos en una sociedad inmersa en la globalización y la modernidad; ahora la educación gira entorno a las competencias y a la productividad, en esa intención Adorno (1998, p. 110) señala; “Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana”, que si bien, estuviera aplicada adecuadamente a la educación, no habría ningún problema en utilizarla, pero sucede lo contrario porque es la educación la que ha tenido que reinventarse para estar en consonancia con las exigencias de esta nueva dinámica política, económica y social.

Una educación que apuesta por la estratificación de la sociedad no es educación, aquella que recalca las diferencias entre unos y otros; económica, social y culturalmente no es educación. Desde nuestra perspectiva, la educación es un proceso educativo con sello de universalidad, en igualdad de posibilidades y de acceso al conocimiento. De ahí que pensarlo para México en tanto posibilidad de conocer, aprender y experimentar el mundo que nos rodea y hacerse de las nuevas

tendencias educativas, implica que se favorezca el desarrollo general e integral de nuestra sociedad, lo cual debería de ser uno de los principales retos y propósitos del Sistema Educativo así como de las políticas educativas implícitas.

II.3. Pedagogía

Al hablar de pedagogía lo hacemos, a través de la noción de ser una propuesta, que integra un grupo de teorías, así como un conjunto de prácticas que busca promover la conciencia crítica; que el sujeto cuestione y desafíe las creencias establecidas, con capacidad para entenderse y verse como un ser social inmerso en una realidad determinada por los cambios. En Giroux (2003, p.37) encontramos una perspectiva según, el planteamiento de la escuela de Frankfurt entendiendo que; “...cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal.” Relación en la que podemos situar el continuo de la Pedagogía, como un conocimiento de la totalidad.

La comprensión de las relaciones sociales implican a la pedagogía, una tarea compleja desde la orientación de las teorías que la constituyen, si bien es cierto el carácter que la define la asume como de inacabada, es menester que las teorías de conformación no sean estáticas, el conocimiento mismo, debe transformarse en la medida que lo requiera el curso de su devenir histórico, pero no a capricho, sino en el entendimiento de la comprensión que tenga sobre la realidad social.

En ese sentido, no puede ser conceptualizada de una manera tajante, que sea descrita y citada como conocimiento universal y objetivo; más bien la pedagogía es *per se*; una actividad transformadora, que vislumbra un futuro inacabado en busca de transformación del sujeto que conlleva a la libertad humana; libertad que le permita intervenir en sociedad.

Ahora bien, el estatuto de conformación de la pedagogía ha hecho propios los rasgos de complejidad que caracterizan a los más recientes avances del actual debate científico y filosófico. Con ello, la pedagogía adquirió conciencia del carácter “inquieto” y “problemático”, “móvil” e “incompleto” de su estatuto teórico, a cuya constitución concurren lógicas múltiples y diferentes. Lo cual; a través de la expresión de Frabboni (2006, p. 103) indica que la pedagogía:

Adquirió conciencia de la necesidad de poner en movimiento constantemente sus certezas, la necesidad de favorecer intersecciones, revisiones e integraciones que aparecen como características irrenunciables del saber pedagógico y del hacer educativo, las dimensiones de la problematicidad y de la pluralidad en ese sentido la pluralidad define el carácter de una pedagogía de la complejidad.

Lo cual lleva a entender que la pedagogía se conduce como un conocimiento que se mira a si mismo mientras conoce y mientras actúa, es decir mientras construye sus estructuras y sus dominios cognitivos, cuya expresión se hace en medio de la complejidad. Entendiendo que la pedagogía es una teoría práctica, según señala Fernández (2009, p. 39) se descubre en;

Teoría porque estudia, fundamenta y argumenta, es decir, busca razones, porque ha de justificar de manera racional, con conocimientos rigurosos, y en este sentido se acerca a lo conceptual, a lo teórico. Pero al mismo tiempo es práctica porque propone, sugiere modos de acción, maneras de organización, finalidades por lograr, es decir es normativa.

Bajo esa forma de entender a la pedagogía como teoría práctica, deja fuera toda proposición de considerarla en un ideal pedagógico inalcanzable, por ello todas las razones y conocimientos rigurosos en los que busca sustento, deben ser representados con argumentos sólidos y concretos que encaminen a una pedagogía propositiva, formadora de autoconciencia que logre crear un proceso de construcción de significados basados en las experiencias personales propias del sujeto.

Al considerar su condición propositiva, construye posibilidades, establece lazos con cada sujeto, en tanto su objeto de estudio; la educación; en vinculación permanente

a la sociedad de pertenencia, esa misma instancia de ser propositiva implica a la pedagogía, que;

Reconociendo la multiplicidad de las instancias que concurren a construirla, está dispuesta a redescibirse continuamente, a establecer, con una nueva descripción de sí, una ulterior profundización de su saber inquieto y complejo, como compleja es la "formación", objeto de su reflexión. (Frabboni, 2006, p. 19)

En esa definición de complejidad que caracteriza a la pedagogía; le permite redefinirse y perfeccionarse al tiempo que lo hacen otros saberes dispuestos en la sociedad de que se trate. Pero depende de las propuestas pedagógicas avanzadas, que se constituyan en el marco de una conciencia pedagógica más humana y cercana a los sujetos y sus necesidades, acorde con el tiempo en el que se sitúa el conocimiento.

Es necesario que la educación como la pedagogía se contextualicen en la transformación social, la desigualdad y la injusticia que caracterizan a una sociedad globalizada y al mismo tiempo tomar en cuenta el espacio cultural individual de quienes integran esa sociedad. Sin olvidar que "...la pedagogía se movió y se mueve aún entre la búsqueda de autonomía y la exigencia de interdisciplinariedad." (Frabboni, 2006, p. 19) Situación, por lo tanto, que no define ni determina el trabajo que se ha hecho a lo largo de la historia de la pedagogía.

La pedagogía, constitutiva de un proceso social debe propiciar la reflexión y el análisis permanente de la realidad, donde el sujeto es un participante activo, que interviene en la sociedad. Si se: "tiene la voluntad de liberarse del pasado: con razón, porque bajo su sombra no es posible vivir..." (Adorno, 1998, p. 15). Si bien es cierto la constitución pedagógica discurre en la complejidad, entre un pasado dominante y de tradición, con trayectos diversos y múltiples. También es cierto que aun inacabada, persiste en redescubrirse liberándose de viejas opresiones, al amparo de la razón, en la búsqueda constante de su ubicación dentro de los saberes. En la

liberación de sí misma, proyecta al sujeto la idea de concreción su propia libertad y emancipación, considerándolas como:

El reconocimiento y la plena realización de la individualidad que caracteriza la singularidad de la persona, en su irreplicable potencial de creatividad la singularidad esta, entonces, en el plano de la "individualidad" en una sociedad con elevados coeficientes de masificación, estandarización homologación cultural, social y de comportamientos. (Frabboni, 2006, p. 109)

Ello permite a la pedagogía el acercamiento a una realidad más próxima a nosotros, que le otorga validez; por lo que que "no debe ser equiparada a la mera organicidad de la formación teórica sino a la capacidad de actuar en la historia para hacer efectiva en ella la exigencia racional." (Frabboni, 2006, p. 42) implicando todos los aspectos que conllevan esa exigencia donde la participación del sujeto en todo momento, es determinante.

II.4. Currículum

Al tocar la categoría de currículum, lo hacemos desde una concepción diversa, que puede adquirir un sentido mucho más amplio, dependiendo del enfoque al se adhiera cada autor, del cual se hace adopción en tanto interés general que se persiga en una investigación dada. En ello tienen que ver las diferentes perspectivas que del currículum pueden analizarse; entre ellas están desde la explicación que se hace en base a su función social, respecto al enlace que se establece entre la sociedad y la escuela; como proyecto o plan educativo, presentado con un formato particular. Existe también la referencia del currículum entendido como campo práctico, lo cual implica el análisis de los procesos instructivos y la realidad de la práctica. Por otra parte está la de quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

Para efectos de nuestro trabajo; partimos de algunas orientaciones que guían las concepciones que del currículum se hacen patentes. De tal forma, que a través de Sarramona (1991, p. 174) citando a Gimeno tenemos;

El currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura, ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico Dado que supone una estructura mediadora entre el sujeto y el contexto social, entre el educando y la cultura.

El sujeto se encuentra dentro de una sociedad a la que pertenece, es a través de ella que ha de adquirir los elementos que conlleven a su forma de conocer la realidad en la que vive. De tal forma que el currículum ha de pasar por una multiplicidad de eventos para llegar a ser, por lo tanto, se encuentra expuesto a la estructura que subyace en torno a su conformación. A través de la expresión de necesidades sociales, de mediatizaciones sociales; así como de las condiciones escolares que son parte importante de ellas.

Al respecto, el ir más allá, en relación a la noción del currículum, nos introduce en gran medida a lo que guía el interés de nuestro estudio, en configuración con el pensamiento de De Alba (2002, p. 62) tenemos que es:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Desde esta óptica, que pareciera sumamente compleja, se entiende que el currículum responde a una selección cultural plenamente estructurada que subyace a una propuesta que emana de las diferentes posturas y acuerdos de carácter político y educativo, determinada por los diferentes grupos de poder. De ahí que “el

currículum, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura.” (Gimeno, 1989, p. 23)

El abordaje de esta noción de currículum implica mirarlo desde una concepción de praxis, constituida por los elementos de acción y reflexión, en desarrollo de un currículum en interacción social y cultural, así como de un proceso activo. En tal sentido complementando la noción de currículum, que se inscribe en este trabajo de investigación, a través de Gimeno (1989, p. 23) se expresa una cita de Grundy; entendiendo que;

Al significar que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirla.

Al ser una construcción social e histórica, infiere su significado como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido como parte del poder que las constituye, y no puede entenderse separado de las condiciones reales de su desarrollo, por lo tanto es importante mirar las prácticas políticas y administrativas, las condiciones estructurales, organizativas, materiales etc. Se entiende entonces, que el currículum se da en situaciones de contradicción, de luchas de poder, de intereses diversos, en los que prevalecen, encuentros de dominación y exclusión.

En ese entendido Giroux (1998, p. 82) señala:

El currículum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos.

Ese proceso de selección y exclusión en el que se conforma el currículum deriva en la configuración explicitada de las prácticas educativas y pedagógicas, que

trascienden a las aulas y centros escolares, lo cual se convierte en un cruce de todas las prácticas que forman parte del proceso educativo; extendiéndose a todos los niveles educativos, una vez que han sido legitimadas las propuestas políticas y educativas. De ahí que el currículum se inserte en el sistema educativo y éste sea el eje que guía la operación de las políticas educativas haciéndolo extensivo a los planos de la realidad social, sean o no las mas adecuadas.

Programas, elección de contenidos o planes de estudio; son todos, planos en los que se configura la intención pedagógica del currículum. “Las actividades prácticas que sirven para desarrollar los currícula están imbricadas en contextos anidados unos dentro de otros o solapados entre sí.” (Gimeno, 1989, p. 32). Dado que surgen de una construcción social que no es por lo tanto natural. Se da en contextos de relación e interacción de sujetos y no de objetos. Entrelazados en una construcción social.

La relación entre pedagogía y currículum es estrecha, comparten rasgos comunes y de representación mutua, de interrelación de elementos que las caracterizan y unen a la vez. Los planes de estudio constituyen la práctica del currículum, son la acción concreta de la teoría en las situaciones reales que dan cuenta de la vida diaria de los procesos educativos.

Por ello, “El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma o de otra...” (Gimeno, 1989, p. 240). Es donde se prueba el valor o no de su configuración en tanto beneficio o control de la sociedad de pertenencia.

Esta visión de currículum reclama de los diferentes sujetos una intervención y participación activa, dejando de lado la reproducción de ideologías, decisiones y modelos impuestos por otros. En tal forma, en sentido crítico, la parte que debe reflejar el currículum, es la histórica, social, económica, cultural y política. Pues en

esas dimensiones es donde encuentra su razón de ser, en las convergencias y divergencias sugeridas como parte del pensamiento dominante que se gestó en un momento determinado, en la elección de los supuestos que orientan el desarrollo de una sociedad según dicten las redes de poder y decisión de cualquier nación.

El entender al currículum desde una sola visión, es imposible puesto que existen múltiples modos, diferentes contextos, que involucran hechos y situaciones que devienen en su construcción, al responden preponderantemente a procesos sociales enmarcados en la diversidad, en cambios y desarrollo de los sujetos manifiestos en una sociedad dada.; Por ello es importante precisar qué; “Si encontramos concepciones tan distintas sobre lo que es el currículum, se debe en parte a que se centran en algunas de las fases o momentos del proceso de transformación curricular.” (Gimeno, 1989, p. 122). Mismo que adquiere su forma a través del devenir histórico en el que se configura.

II.5. Sujeto y Formación

Sujeto y formación sugieren una combinación perfecta. El sujeto de la formación es aquel, caracterizado por un pensamiento propio, que desarrollado intelectualmente o no; se define en sí mismo; en tanto ser, con profundas diferencias todas respetables, defendibles y valorizables de género, individuales, sociales étnicas, lingüísticas y culturales. Con oportunidad de ocupar un lugar de definición en la sociedad a la que pertenece, consecuente en la derivación de la formación a la que se exponga y de la que tome partido para trascender como un sujeto intelectual.

El sujeto se encuentra ante el mundo en el que se desenvuelve; en posibilidad de adaptación permanente. Interactúa con el ambiente circundante, apropiándose, perceptiva, cognitiva y afectivamente de la realidad natural y cultural, en tanto desarrolle su capacidad intelectual que le permita progresar y adquirir autonomía; y

vivir una plena ciudadanía, proceso tal que emana de una transformación intelectual conformada por su educación a lo largo de su vida.

El desarrollo de un pensamiento capaz de obtener y utilizar productivamente su potencial creativo, está fuertemente condicionado por el ambiente donde se dan los primeros pasos de aprendizaje y formación del sujeto. Sin olvidar, que se encuentra inserto en una realidad intervenida por mediaciones. Es en ese mundo de las mediaciones donde el hombre hecho sujeto en;

El uso creativo de la inteligencia, por lo tanto, con su capacidad de aprender y de elaborar saberes, así como también de reflexionar sobre ellos, permite al hombre resolver problemas personales y colectivos, interactuar activamente con el mundo, interviniendo también para modificarlo y reconstruirlo. (Frabboni, 2006, p. 73)

En consecuencia el uso creativo de la inteligencia, le otorga al sujeto poder de decisión capacidad de desarrollo y madurez en tanto aprendizaje:

El sujeto que conoce, reflexionando sobre su hacer cognoscitivo, ejerce una acción de autorreflexibilidad sobre el sistema de presupuestos que constituye el patrimonio más profundo al que nuestra mente recurre en el curso de sus actividades interpretativas. (Frabboni, 2006, p. 104)

El hombre; sujeto con capacidad de conocer y reflexionar, lo es también de compromiso, orientado con sentido de integralidad, y no en sentido de alienación, patente cuando “del mismo modo la pedagogía del compromiso es pedagogía de la opción, de la acción, de la participación.” (Frabboni, 2006, p. 107). Entonces,

El mundo no se le presenta al hombre del compromiso como un sistema racional, en el cual puede insertarse en una posición aplicativa de dicho sistema [...]: el mundo constituye un conjunto de problemas, un conjunto de posibilidades; la razón misma en tanto no certeza [...] no es sistema, sino problema ella misma, posibilidad, no realidad. (Frabboni, 2006, p. 104)

La participación del sujeto en un mundo problemático, abre posibilidades en su identificación con él, en una conformación de decisión e intervención en éste; su constitución se da a través de diferentes procesos que implican un trayecto

formativo; “Para que la formación sea realmente tal debe ser un proceso emprendido y decidido por el mismo sujeto y realizado de tal modo que le implique un cambio radical en su voluntad y conocimiento.” (Bedoya, 2000, p. 75)

El conjunto de posibilidades que se presentan al sujeto, dependen en gran medida de la voluntad, compromiso y participación activa en su sociedad. El trayecto de la formación genera en el sujeto una nueva perspectiva de vida, el “hablar de formarse representa más que un trabajo sobre sí mismo, imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (Ferry, 1997, p. 43) que consecuentemente han de conformar su proyecto de vida social.

Al hablar de la formación tenemos que hacerlo también, de las implicaciones intelectuales que se articulan en una pluralidad de formas diferentes que dependen en gran medida del trabajo que el sujeto realice sobre sí mismo. Ya que;

Una formación intelectual adecuadamente orientada en sentido creativo implica e involucra, por lo tanto, cuerpo y lenguaje, se nutre de los estímulos ambientales y sociales, interfiere en los procesos inconscientes o inexpresados y se entrecruza con otras reglas del discurso y de la lógica, con los aportes de la intuición y de la imaginación en un ejercicio auto-constructivo continuo y permanente. (Frabboni, 2006, p. 165)

En el inicio de cualquier trayecto formativo, el ejercicio intelectual, en su avance, cobra mayor relevancia, es instrumento de enlace y unión entre el hombre y su ambiente, con él;

El sujeto que aprende: “observa” objetos y situaciones que están a su alrededor, hace de ellos un reconocimiento global y analítico, interpreta y atribuye sus significados y funciones incluso en relación con sus motivaciones, a su vez ligadas a necesidades e intereses específicos; “reflexiona” sobre lo que lo circunda, confronta y compara datos y situaciones, hace analogías e inferencias, elabora esquemas representativos y mapas conceptuales, deconstruye y reconstruye creativamente la realidad. (Frabboni, 2006, p. 165)

Ese andar en el aprendizaje, sitúa al sujeto que conoce y reflexiona; en un camino de formar-se en tanto ser con capacidad propia, con autonomía y libertad, que va forjándose en el día a día según actúa ante la cultura y sociedad en la que se mueve;

con un pensamiento crítico. Vista así; la formación, requiere; “un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. (Ferry, 1997, p. 45) lo cual no corresponde a una acción de apropiación, la formación invade todos los dominios no tiene exclusividad ni egoísmos, pretende ser extensiva y expansiva, en la medida en que el sujeto lo permita.

Con ello se llega al entendimiento de que uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y de ser posible permanentemente, desde “las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas, para esto o aquello es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación.” (Ferry, 1997, p. 53) Entonces de la formación se espera “definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos.” (Ferry, 1997, p. 45)

No son las circunstancias envueltas en el pensar de una sociedad; que por sí mismas deben propiciar los cambios en el sujeto, la responsabilidad y la posibilidad de formarse permanentemente, amplía las opciones de actuación y de transformación en cualquier momento. Al entender que es un “proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo. (Ferry, 1997, p. 52)

Requiere entender en contraposición; que la formación “no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador.” (Ferry, 1997, p. 53) El sujeto es capaz de entender su realidad y de darle significados, por ello más bien precisamos que: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”. (Freire

2006, p. 25) Formar a un sujeto no es moldearlo a modo y semejanza de otro, señala, más bien, la exploración de sus fortalezas, de los conocimientos previos con los que ya cuenta, y a partir de ellos generar y construir nuevos conocimientos entendiendo su devenir inagotable, en la búsqueda del ser.

Sería realmente impensable que un ser así, “programado para aprender”, inacabado pero consciente de su inacabamiento y por eso mismo en permanente búsqueda, indagador, curioso de su entorno y de sí mismo en y con el mundo y los demás; y por histórico, preocupado siempre por la mañana, no se hallase, como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación. De formación, de educación que precisamente debido a la invención social del lenguaje conceptual va mucho más allá del entrenamiento que se realiza entre los otros animales. (Freire, 2001, p. 23)

El sujeto, es un ser expuesto en un mundo incesante de transformaciones, en posibilidad de ser permeado de aprendizajes que conllevan a un conocimiento que puede ser especializado o no; en medio de condicionamientos impuestos en la sociedad, donde él puede optar por elegir lo que le sea de su interés. Siguiendo a Freire (2006, p. 52) entendemos el poder de elección del sujeto cuando; “Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo” Es precisamente en esa condición de inacabado, que el hombre, se vuelve posibilidad y es un ente potencial, al hablar de formarse.

La formación, permite a la persona, reconstruir todo aquel conocimiento que ha adquirido a lo largo de su vida, dejando fuera la creencia de determinación a modo de ciertos criterios sociales o culturales de nuestro mundo, Si la tesis de determinación en una realidad dada fuera cierta, la teoría crítica no tendría cabida, ya que esta última se cimienta en la idea de que las cosas pueden cambiar, y que el factor primordial para llegar a ese cambio es el propio sujeto.

II.6. Vigencia

La vigencia del Plan de Estudios 1990, se aborda en función de la conformación actual que se da sobre éste en la sociedad, así como de los propósitos o finalidades explícitas e implícitas manifiestas en él. Cuando se habla de vigencia es importante referirla en una situación de temporalidad, en tanto espacio y tiempo de conformación de una realidad situada en el presente, en relación con la conservación de principios rectores y esenciales que mantienen viva la función para la que fue dada respecto a un contexto y situación determinada que hace patente su permanencia.

En seguimiento al pensamiento de Glazman (2003, p. 154) tenemos que la vigencia representa; “la actualidad de los fines pretendidos, en relación con los avances sociales, humanos, científicos y técnicos de un campo determinado.” Con ello, hemos de ampliar, respecto a las finalidades; que subyacen a cualquier Plan de Estudios. Éstas adquieren sustento:

En el análisis de la filosofía y la política educativa de una universidad, en los avances disciplinarios que conforman cada carrera, en la situación de la profesión, en las condiciones y recursos de la institución que imparte los estudios, en el personal académico y en los alumnos. Se espera que éstas precisen y delimiten los campos de contenido de una carrera, reflejen la política institucional, identifiquen concepciones específicas de formación en el nivel correspondiente, prevean las relaciones interdisciplinarias y tomen en cuenta las condiciones humanas y materiales existentes en la institución educativa, con sus límites y posibilidades. (Glazman, 2003, p. 152)

Esos límites y posibilidades; estructurados y definidos en la construcción de las finalidades, del nivel educativo de que se trate, orientan la temporalidad en tanto vigencia; en correspondencia con los acontecimientos que se dan en torno a los avances generales del conocimiento y la vida en particular de una sociedad. De ahí que el establecimiento de las finalidades conformadas en un Plan de Estudios específico, permite entender sus valores.

De manera general, en el contexto educativo; la vigencia, tiene que ver con finalidades educativas explicitadas en un nivel educativo específico, en correspondencia con avances en los conocimientos que resultan de actualidad y son aplicables a problemáticas educativas existentes. Ciertas teorías como en la psicología de Freud estuvieron vigentes por mucho tiempo, debido a que funcionaban para el contexto específico social y político del momento histórico de aplicación, pero ahora, esas teorías han sido rebasadas por otras; por lo tanto; no existe vigencia de esos conocimientos, debido a la no correspondencia de los planteamientos teóricos con las necesidades actuales de los sujetos.

Es evidente que en la educación superior los planteamientos teóricos, expuestos hace más de 20 años, en particular, los de la década de los 90; y en exclusiva los configurados en el Plan de Estudios 1990, resultan divergentes, por el mismo devenir histórico de la educación, propiciados por la conformación de nuevas estructuras de conocimiento, acordes a los cambios propios, emanados del ritmo impuesto en cada sociedad, por el paso del tiempo.

Lo cual exige a la educación nuevos retos ante los posibles desfasamientos respecto a la evolución del conocimiento social, histórico, científico, y tecnológico emparejado con las correspondientes demandas educativas. Por lo que no hay que olvidar que;

En las sociedades demasiado rápidas, como la nuestra, el efecto de realidad se difumina: la aceleración trastorna los efectos y las causas, la linealidad se pierde en la turbulencia, la realidad, en su continuidad relativa, ya no tiene tiempo de existir, Así pues, la realidad sólo existe en una determinada almena de tiempo y de aceleración. (Braudrillard, 2000, p. 68)

En esa aceleración se inscribe el devenir histórico de nuestras sociedades modernas, lo que impera y es perdurable en nuestra realidad es el incesante cambio. De tal forma que al explicar la vigencia de ciertos conocimientos puede ponernos en una encrucijada, en el sentido de explicar la realidad que acontece, cumpliendo con la formalidad normativa, o bien con aquello que conlleva a una vigencia que se da

por la práctica, y en la rutina, en la conformación hecha por la incertidumbre y por la emergencia, precisamente por los cambios que ocurren a mayor velocidad que la burocracia institucional.

Lo cual explica en precisión de la modernidad educativa, respecto a nuevos planteamientos y corrientes de pensamiento, producto del cambio; que no siempre exista una coherente aplicación a nuestra realidad social. El hecho de que estemos en una era moderna no nos hace partícipes activos del ritmo del mundo en general, no necesariamente es nuestro ritmo, y no siempre podemos seguir los mismos pasos. De ahí que “Llamarlo moderno sólo significa que sucede históricamente y se contrapone lógicamente a un pensamiento tradicional o antiguo” (Campillo, 1995, p. 13)

Señala, además, que el pensamiento moderno no representa necesariamente una mejora o una superación de las otras formas de pensamiento, si esto lo situamos en torno a la vigencia que representa la actualidad de un conocimiento determinado, llámese en este caso; Plan de Estudios 1990. Adquiere sentido en el hecho de que; “No podemos avanzar sino regresando, no podemos regresar sino avanzando.” (Campillo, 1995, 15)

Pareciera ser una situación de suma complejidad, pero haya coherencia en una explicación realista, donde para ubicar la vigencia tenemos que confrontarla, con la razón que justifica, es decir; aquellas finalidades que deben dar cuenta de su esencia, entonces regresamos para hallar respuestas, que pudiesen definir el correcto avance de lo que se busca.

Al avanzar podemos entender y comprender; si lo que conforma a los conocimientos explicitados en un Plan de Estudios, prevé los consecuentes cambios que se han presentado a lo largo de su historia, y si se corresponden con las finalidades que en él fueron plasmadas en su momento. Si ellos explican su actualidad en el nivel

educativo en que subyace encuentran por lo tanto, su correspondencia en la sociedad de pertenencia.

Lo vigente no necesariamente es indicativo de lo moderno, ya que tal vez, en la realidad, resulta difícil traer a nuestro contexto actual, situaciones o elementos que en el pasado funcionaron; y que ahora pudieran no hacerlo, de ahí que; la vigencia del conocimiento radica en gran parte en la funcionalidad que implica para el grupo social de destino. Pero en representación de la actualidad de todos los componentes de los que forma parte. No obstante la particularidad y complejidad de las diferentes sociedades y sus necesidades implican un estudio a fondo. Situación que por el momento, representa un trabajo aparte.

Este es el contexto al que nos referimos, hay una Universidad, estudiantes y maestros, un Plan de Estudios, y programas que delinean la forma en que el conocimiento se aborda y se transmite. “La historia está, pues, en función de la naturaleza, el progreso no es sino el triunfo de la condición natural del sujeto.” (Campillo, 1995, p. 19). En este caso la historia nos lleva a saber la representación de la naturaleza a través de la existencia de vigencia que pudiese presentarse en el Plan de Estudios 1990. Su existencia o no tendría que ver con su progreso manifiesto en la actualidad.

El progreso del conocimiento en la progresión de teorías, y corrientes de pensamiento puede atender un momento histórico y a una realidad dada, que condiciona en mucho a la humanidad, de ello depende en mayor medida, el que la vigencia de estructuras curriculares pervivan a través del tiempo. Si bien el planteamiento de la vigencia convive con la modernidad, en un sentido histórico social, no necesariamente se determinan entre sí.

La modernidad, representa y caracteriza mayormente el progreso de la sociedad, es al mismo tiempo mediadora en el logro de las finalidades últimas de la colectividad;

como la igualdad, la justicia y el desarrollo. De ahí que; “Para liberarse, ya se sabe, hay que modernizarse, hay que progresar, hay que engancharse el imparable carro de la historia.” (Campillo, 1995, p. 25) La historia delimita e impone el avance o retroceso, por ello para que la sociedad presente mayor apertura, debe sustraerse del embeleso de lo moderno, que adquiere preponderancia especial en el círculo de lo educativo.

II.7. Pertinencia

El abordaje a la categoría de la Pertinencia se hace en función de las finalidades implícitas en la educación de nivel superior, en relación con lo que los sujetos pueden esperar de ella. Sería inadecuado entenderla, sólo cómo un concepto meramente técnico que deriva en una significación referente a lo adecuado o a lo meramente conveniente. La noción de pertinencia representa en cierta forma aspectos de complejidad educativa, lo cual nos lleva a entender que la pertinencia es;

El grado de adecuación en que las finalidades atienden a la concepción de la educación superior y lo que se espera de la licenciatura al concluir, es decir; cuál es la proyección del egresado, de acuerdo con los rasgos característicos del perfil de la licenciatura de que se trate. (Glazman, 2003, p. 151)

Así como la vigencia nos habla de una temporalidad dentro de lo que resulta actual en relación con los conocimientos y finalidades de un nivel educativo particular; la pertinencia, tiene que ver con las finalidades que representan de manera general la educación superior en relación con las demandas y criterios de carácter social, económico, cultural, educativo y político. No se reduce solo a ello, ya que hablar de actualidad implica por lo tanto hacerlo a través de la pertinencia que;

Debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto”. (Malagón, 2007, p. 44)

Para que la educación superior se encuentre en un camino de pertinencia, requiere sustento con criterios metodológicos, pedagógicos, y teóricos, que propicien la participación de los sujetos que forman parte del círculo educativo con la precisión de propósitos y finalidades claros, dirigidos a la humanización de la sociedad y que por lo tanto establezcan formas de intervención directa en la solución de problemas humanos.

Es indispensable establecer vínculos reales entre la Universidad; con las ofertas educativas, que como institución de educación superior construye, con las demandas y necesidades actuales que la sociedad reclama, donde la tendencia favorezca la participación activa de todos los actores educativos en pro de los beneficiarios de este tipo de educación.

La pertinencia en la educación superior adquiere alcances diversos, en esferas y ámbitos institucionalizados, donde los procesos sociales y educativos de los sujetos; por ejemplo la responsabilidad; entendida como sensibilidad al contexto que rodea a todo proceso, se traduce en una apropiación de las problemáticas. La pertinencia sugiere un andar a la par del desarrollo social, educativo, económico, y político, puesto que no se puede entender a la educación desligada de su contexto y ajena al mismo tiempo de los sujetos que forman parte de él y que por lo tanto son ellos a quienes se busca entender y extender los beneficios de la educación.

La pertinencia implica el establecimiento de vinculación y contacto permanente con: estudiantes y profesores, las políticas educativas, el mundo laboral, con los otros niveles educativos, con la cultura; en pocas palabras, estar en contacto con todos y en todo momento. Algunos autores sugieren que: “la pertinencia deviene de la articulación entre los mundos culturales de las comunidades educativas y los contextos culturales más amplios: regionales, nacionales, mundiales.” (Malagón, 2007, p. 44).

Lejos de idealizar o pretender querer descubrir una solución pertinente, a los problemas educativos existentes, lo más factible es pensar en posibilidades y apertura de pensamiento, en el establecimiento de metas alcanzables desde las instituciones educativas. La pertinencia no sólo se refiere a conocimientos, también se refiere a personas implicadas todas ellas en el ámbito educativo. Maestros, alumnos, personal administrativo.

De nada sirve lo que se diga al respecto, si no se tiene en cuenta la voz y el voto de toda la población que se ve afectada por los cambios en los procesos educativos. Los maestros, directivos y alumnos son los componentes de un todo que necesita hablar y opinar; de lo contrario tendremos planes y programas hechos a medida de quienes quieren imponer su punto de vista o su forma de ver las cosas, y eso en el proceso educativo está muy lejos de ser lo apropiado para alcanzar las metas que en el mismo Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía (por dar un ejemplo), se plasman.

Capítulo III Metodología

III.1. El análisis curricular

Nos introducimos a la realización de éste capítulo tomando una definición de evaluación curricular, en la perspectiva de Alicia de Alba (2002, p. 133.) entendida “como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, que permite conocer, comprender y valorar el origen, la conformación estructural y el desarrollo del currículum”, implicando en ello la necesidad de investigación, que conlleva a la articulación de múltiples análisis curriculares. A través de un análisis, se parte a una evaluación, adentrándonos en un proceso de reflexión, por lo que habrá de especificar a qué nos referimos con análisis curricular, definido como:

la tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisados a través del proceso de delimitación construcción del objeto a evaluar. (De Alba, 2002, p. 134)

En esa especificidad; la integración del análisis curricular a llevar a cabo al Plan de Estudios 1990, de la Licenciatura en Pedagogía, se centra en tanto posibilidades y límites develados en la noción que del currículum subyace en éste trabajo de investigación, previamente inscrita en el marco teórico de referencia, y que se entiende como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 2002, p. 62)

El pensar en y desde el análisis curricular representa una “tarea de investigación particular y específica que se inicia en el marco complejo de la evaluación curricular con el fin de comprender y transformar, en el sentido que se decida, un currículum determinado (De Alba, 2002, p. 134.) Tarea de investigación inscrita en la evaluación, elemento determinante de su esencia, que encuentra sentido equiparable en lo que nos dicen (Stake y Denny, 1969), al describirla como:

Descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo...no es exactamente una búsqueda de relaciones, un inventario de la situación presente o una predicción del éxito futuro. Es algo de todo esto, pero sólo en la medida que contribuye a entender la substancia, la función y el valor del objeto evaluado. (Joan, 2000, p. 21).

Asumiendo en el descubrimiento del objeto analizado, un trabajo de comprensión y reflexión, a la vez que permita establecer una relación estrecha con éste, para poder desentrañar la verdad a revelar en el contexto y ámbito social actual en el que se desarrolla.

Dada la naturaleza de la evaluación, supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, siendo en este caso, educativa principalmente, trastocando en definitiva; ámbitos del orden social, económico político y cultural sin olvidar que se trata de favorecer cambios optimizadores en ella. Por lo tanto “se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa”. (Joan, 2000, p. 21)

Incidencia que en los hechos, demarca la realidad particular de llegada; precisando en ella, la incorporación de una metodología que permita develar a profundidad los diferentes elementos que la forman, constituidos en torno a nuestro objeto de estudio. Que consecuentemente deriven de manera natural en la comprensión y valoración de las dimensiones insertas en el análisis curricular así como de la realidad pretendida a conocer.

III.1.1. De la metodología; hermenéutica-dialéctica, a la de toma de decisiones

En la búsqueda del objeto de estudio, se pretende hallar explicaciones congruentes de una realidad educativa enmarcada en el nivel superior; determinado en gran medida por las políticas educativas de nuestro país puestas en sintonía con las tendencias globalizadoras. La intención radica en comprender, si la permanencia del Plan de Estudios 1990, de la Licenciatura en Pedagogía ocurre dado que continúa siendo vigente luego de más de dos décadas de su existencia, que consecuentemente lo hace ser pertinente en el presente año 2013.

Entender estos aspectos requiere necesariamente de un análisis con sustento metodológico congruente, encaminado a interpretar la fundamentación teórica; en tanto la relación dialéctica que se establece entre la construcción de expectativas de orden profesional y la experiencia formativa del sujeto, por lo que el análisis tiende a ser de tipo cualitativo, centrado en la óptica de la comprensión (verstehen) que subyace a la interpretación hermenéutica donde;

Liga al intérprete al papel de un interlocutor del diálogo. Y la interpretación solo puede captar la realidad en la medida en que el intérprete se vuelva a la vez sobre esa realidad y sobre sí mismo como momentos de un contexto objetivo que constituye e incluye a ambos. (Habermas, 1990, p. 186 y 188)

Diálogo establecido con la realidad social y cultural en tanto educación superior, para abstraer de ésta el sentido que proyecta en la formación de sujetos, realidad también política y económica en la que interactúan bajo el establecimiento previo de pautas designadas oficialmente sobre el conocimiento que precisa el nivel educativo en estudio. Lo que adquiere predominio en el día a día, en lo cotidiano, en la relación con los demás, y por consiguiente define el actuar de las personas, en la construcción de una realidad particular dónde el:

Carácter social de las acciones implica que estas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la realidad. Que a través de las

ciencias sociales interpretativas tienen como misión descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica porque tienen sentido cualesquiera acciones que observemos. (Carr, 1988, p. 104)

Orden y carácter social que si bien manifiesta una estructura de interpretación de la realidad, no siempre determina poner fe en los significados sobre el valor representado por el complejo social, que supuestamente los emite de conformidad.

III.1.1.1. El método hermenéutico-dialéctico.

En primera instancia, uno de los métodos a desarrollar es de corte hermenéutico-dialéctico propuesto por Alicia de Alba, basado en una relación dialéctica entre los aspectos teóricos y los referentes empíricos en los procesos de análisis curricular de tendencia cualitativa. Se centra en la óptica de la comprensión (verstehen) guiada por un análisis de la realidad o análisis inicial global en el que se interactúa bajo diferentes niveles de interpretación. Ampliando esta visión, De alba (2002, p. 152) cita a Weiss; quien afirma que;

El método hermenéutico-dialéctico... permite que el objeto investigado se imponga, que su textura quede intacta y que se vuelva comprensible. Adecua la teoría previa del investigador al objeto estudiado y permite que incluya su experiencia. Su finalidad es la interpretación y su objetivo es entender el sentido.

Sentido que adquiere su esencia en el estudio de la totalidad social, que implica la delimitación de campos de observación de la realidad, de tal forma que permitan reconocer la articulación de los hechos y de cómo se asume su significación a razón de una apertura permanente frente a la realidad con la aprehensión de lo real en su movimiento dialéctico: “La totalidad que, toda vez que se apoya en la realidad como articulación de procesos, se caracteriza por su naturaleza crítica, en la medida que da importancia a lo no acabado sobre cualquier límite teórico cerrado”. (De Alba, 2002, p. 124)

Captar esa realidad en los hechos y en el significado, conlleva a la interpretación del texto y del discurso en su contexto histórico-político y social. El análisis en la acción, respecto al Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía, intenta comprender su permanencia aún, en el año 2013, a poco más de veintidós años de existencia, situándolo como un objeto no acabado, susceptible de ser estudiado y perfeccionado bajo una óptica crítica cuyo devenir, articule el proceso de formación del pedagogo de manera pertinente.

El acudir a la metodología de corte hermenéutico-dialéctico como una de las partes del análisis curricular, amplía el campo de acción por esa búsqueda de sentido explicitada en la interpretación del texto y del discurso. “Parte de una anticipación de sentido, que apunta hacia una síntesis conceptual. Esto es, parte de los aspectos significativos para anticipar el sentido de la búsqueda de la investigación”. (De Alba, 2002, p. 152)

Guiados en la valoración del estado global del objeto, de la identificación de situaciones en tanto virtudes y problemas; así como en el reflexionar sobre la viabilidad de su mejora, manifiesta que el análisis, ha de traducir, en el evaluar la realidad a saber: si las metas y prioridades subyacentes a cualquier objeto de estudio, tienen su correspondencia en las necesidades que en apariencia deben satisfacerse. Por lo tanto la lectura de la realidad a abordar, deviene en un proceso de comprensión y valoración de determinadas dimensiones, planos y niveles de significación del currículum, vía Plan de Estudios 1990, cuya implicación nos remite al contexto general de suscripción en el desarrollo de los aspectos; político, económico, social e institucional.

III.1.1.2. La metodología de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.

La metodología propuesta inicialmente; de corte hermenéutico-dialectico, se corresponde con la metodología desarrollada por Daniel Stufflebeam, quién define a la evaluación como;

proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (1987, p. 183).

Señala que el propósito más importante en la evaluación; no es demostrar sino perfeccionar, además de promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, y servir de guía para la toma de decisiones. El modelo deviene en un proceso analítico que contempla cuatro categorías CIPP (Contexto, insumo, proceso y producto).

Categorías con implicación en la toma de decisiones: de planeación, de estructuración, de implementación y de reciclaje (retroalimentación). Cada decisión se corresponde con un tipo de evaluación referente a: contexto, insumos (entrada); procesos y productos, donde la evaluación representa un proceso continuo.

Por lo que la información evaluativa es recogida para orientar adecuadamente la toma de decisiones, con la definición y análisis del escenario donde se sitúan los elementos relevantes del contexto, configurados en un análisis de situación y lectura de la realidad. Siendo el objeto de evaluación, núcleo central de juicio respecto de la congruencia en los objetivos establecidos en el programa, o plan con las necesidades detectadas a partir del análisis efectuado en el contexto.

III.2. Análisis curricular crítico hacia la toma de decisiones

En la definición y análisis de los diferentes escenarios planteados por el modelo Hermenéutico-dialéctico y el modelo de Toma de decisiones proseguimos en el desarrollo de los elementos convergentes entre uno y otro para realizar dicho análisis. El primer momento de estudio compete al de tipo global inicial y al de contexto, que de forma individual corresponden a cada una de las vertientes ofrecidas por los métodos en el orden de su exposición.

Es decir el análisis global inicial tiene que ver con el modelo hermenéutico-dialéctico, por su parte lo referente al estudio del contexto, este es planteado por el modelo de toma de decisiones. Posteriormente el análisis se centra en las tres categorías restantes que plantea el modelo de toma de decisiones, referentes a la evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto, todas ellas estudiadas a través de una postura crítica.

III.2.1. Análisis global inicial (Contexto)

En la conjunción de los dos métodos de análisis curricular, según se expresa en el párrafo anterior, existe una correspondencia sobre la intensión de clarificar los aspectos centrales de dicho análisis, a través de las coyunturas socio-políticas, económicas y culturales, en las que tiene concreción el currículum. Abordando los mismos aspectos considerados como parte de la realidad que se estudia.

En tal sentido bajo dimensiones generales de tipo; político, económico, social-cultural, institucional, indagamos en la identificación de las virtudes y defectos que en torno a la configuración del Plan de Estudios 1990 acontecieron. Y nos guíen a descubrir en la examinación; si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben supuestamente satisfacerse, y

consecuentemente permita vislumbrar una línea de reflexión hacia su perfeccionamiento.

Reflexión que ocurre a partir de que el currículum interpretado en el Plan de Estudios, es resultado principalmente, de una propuesta político educativa, gestada en los diferentes procesos de reformas educativas emanadas en la década de los noventa, se presenta por lo tanto la síntesis de los hechos particulares de esa realidad específica, cuya preeminencia definió el carácter de respuesta a un proyecto político-social determinado, desde la óptica de quienes se encargaron de su realización, fueron adoptadas como idóneas, acordes con la necesidades educativas del momento.

Las diferentes dimensiones en estudio, subyacen en la constitución del Plan de Estudios 1990; y tienen que ver con “relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum conforman una parte constitutiva del mismo”. (De Alba, 2002, p. 67)

Esas relaciones y mediaciones, contribuyeron a la reestructuración del currículum, impregnaron un contexto específico derivando en la generación de un nuevo Plan que sustituyó al primer y único Plan de Estudios denominado como 1979, en tal forma los referentes nos llevan a exponer en el análisis global inicial, las dimensiones de orden político, económico, social e institucional que dan cuenta de ello. Las dimensiones representan recursos conceptuales, inscritos en el currículum, y son aspectos importantes de la complejidad curricular

III.2.1.1. Dimensión política

La dimensión política tiene que ver con la valoración del proyecto político-social que interviene en el proceso de análisis curricular, a través de la deconstrucción de las implicaciones y coyunturas políticas que configuraron el currículum de una forma

particular a razón de las expectativas que de él se tuvieron en el curso de su creación. Dado que una de las tareas primordiales de la política gubernamental es pensar y actuar siempre y permanentemente a favor del interés público en todos los órdenes y niveles de una sociedad, entonces por encontrarse la educación entre uno de estos órdenes, habría de reflejarse necesariamente en los hechos.

Entre el gobierno y la sociedad, en materia de educación superior lo relevante radica en que la política pública debe instrumentarse con base en el interés público, esto es el tipo y las características de la gestión gubernamental, la cual debe garantizar cantidad y calidad en el servicio prestado por las IES. (Mungaray, 1997, p. 92)

Pero el interés público se ha subordinado históricamente al sistema económico de predominio, favoreciendo el interés privado. Desde el pensamiento decimonónico; ayer como hoy, el monopolio estatal de lo público, asume el ejercicio de la acción estatal, al sostener que el interés público sólo puede ser servido por organismos estatales. Sin embargo con una economía de mercado o capitalista, la sociedad en general, y en especial la empresa, persiguen sólo sus intereses privados, entonces no pueden servir al interés público. Por lo cual la visión estatista no reconoce, que en la asunción de los Estados modernos:

El eje sistémico del interés público está, precisamente, en el potenciamiento de los derechos de propiedad y libertad individuales, en virtud de que históricamente, el espacio público se instaura sólo cuando se instaura el espacio privado con el establecimiento de tales derechos en tanto límite, sentido y fundamento del Estado; de que sólo en tal contexto estatal moderno (liberal) puede existir interés público en tanto interés “del público” y de que, precisamente por ello, el potenciamiento de tales derechos ha sido la gran fuerza impulsora del fantástico desarrollo económico moderno. (Mungaray, 1997, p. 27)

La prelación decimonónica, del monopolio estatal, se convirtió en la noción y sustento de líneas de acción del Estado. El siglo XX revitalizó ese pensamiento aludiendo a la concepción de modernización, bajo la óptica neoliberal-global, trascendiendo hasta nuestros días en un continuo. En los inicios del siglo XXI, el interés público, no responde al interés “del público”, ya que individuos y empresas actúan a favor de un desarrollo estratégico, para salvaguardar los intereses privados;

(enriquecimiento eficiente con innovación técnica en procesos de producción, y capacidad de producción de la sociedad).

Atravesando todos los niveles de la vida en sociedad, incluyendo la educación superior, la universidad ha acentuado su mercantilización a partir de la debilidad de lo público, sometiéndola a las leyes naturales de la oferta y la demanda. Considerándola, ahora en el neoliberalismo, como servicio comercial, trastocando sustantivamente su organización y sentido. Así; “La formación ésta determinada por su orientación profesionalizante, anclada a la idea de trabajo enajenado”. (Pedroza, 2009, p. 232)

El discurso estatal operando bajo la idea general de modernización educativa, en poco más de cuatro décadas, ha mantenido una estática arraigada en el “interés público” mostrando a la educación como; “un factor que promueve la justicia social, que busca coadyuvar a distribuir un bien cultural entre el mayor número posible de mexicanos, y a la vez prepara la mano de obra que se requiere para el proceso de industrialización del país” (De Alba, 1997 p. 59).

Remitiéndose a una continuidad cíclica estableciendo su permanencia en el juego imaginario de demagogia, exaltando la benignidad del pensamiento neoliberal en tanto aplicación de valoraciones contundentes al proceso social e industrial en asignación de la educación. A lo cual Mungaray (1997, p. 102) recurre a una cita de H. Lasswell; señalando que la educación superior;

Forma parte de uno de los principales valores de cualquier Estado moderno como resultado de que ésta, en particular, desde la perspectiva de la formación de recursos, es inversión en capital humano y trasmite y genera conocimientos científico/técnicos y humanísticos, los cuales son elementos que resultan indispensables y estratégicos para el desarrollo nacional, sobre todo cuanto esta transmisión se acompaña con el reforzamiento de valores (respecto de obligaciones y correcta reivindicación de derechos, capacidad de comprensión de la problemática por lo que atañe al país).

La tendencia general desde los años setenta, puso a las instituciones de educación superior y universidades de América Latina en la interpretación y valoración desde una perspectiva economicista y mercantilista, con articulación en la producción industrial, la globalización y la transferencia de conocimientos de frontera de la ciencia y la tecnología, que determinaron un modelo de mercado distinguiendo al Estado como un “Estado evaluador” y la universidad como entidad productora de conocimiento útil, modificando el perfil de la universidad pública.

Didriksson (2005, p. 20) señala al respecto; “cuando los sistemas de educación superior fueron convocados a ajustarse a perspectivas macroeconómicas neoliberales, y al mismo tiempo, a responder a los idearios que representa un mundo en donde los conocimientos y los aprendizajes son la base fundamental del crecimiento”. Todo transita en una volatilidad donde nada está definido y sin embargo, al mismo tiempo todo está dicho.

Los cambios en la universidad durante los setenta, apuntaron a: sus funciones, formas de operación, relaciones y transacciones con la sociedad y el Estado, principalmente a la expansión del sistema en su conjunto, propiciando la multiplicación de su matrícula, que se prolongó hasta mediados de los ochenta. Sin embargo no existió definición ni proyección planificada, y los resultados no fueron los esperados. Aun así el mercado de trabajo profesional incrementaba sus exigencias, pues la expansión ocurrió en la esfera política a razón de negociaciones entre Estado, grupos sociales demandantes y universidades. Al respecto señala Alicia de Alba;

La política educativa actual se encuentra íntimamente relacionada con la desacreditación que se observa en el país y que responde a la del pensamiento occidental. Desde la década de los setenta se acentuó en occidente la emergencia de un pensamiento genéricamente de derecha que algunos autores han tipificado como neoconservadurismo, neoliberalismo o directamente nueva derecha. (1997, p. 58)

A mediados de los ochenta el debate se centró mayormente, en los currículos de las escuelas y universidades públicas. Según se iban dando cambios políticos y sociales generales; la tendencia apuntó a fomentar la perspectiva de la derecha política o nueva derecha. Ante el currículo debilitado, incapaz de guiar y fomentar la educación en las universidades públicas que había dejado la década que le antecedió. Esto, según las propias experiencias importadas de los modelos estadounidenses, de los que se aludía la falta de énfasis en un contenido valioso.

La derecha política criticó el currículum universitario existente. Y propuso su cambio, con un discurso político que criticaba prácticas educativas previas, con tendencia liberal y progresista, ofreciendo a cambio alternativas conservadoras. “Buscar un consenso sin tener en cuenta la diversidad y el conflicto es uno de los fallos más graves del campo educativo dominante y de la nueva derecha”. (Beyer, 2001, p. 13)

El currículo constituye el eje de la actividad educativa. Incluye el conocimiento formal y explícito, esencial en las actividades educativas, así como los mensajes más tácitos y subliminales transmitidos a través del proceso de actuación e interacción dentro de una institución en particular, que fomentan la inculcación de ciertos valores, actitudes y disposiciones. El currículo, tanto en su versión explícita como latente, representa la esencia de la finalidad de la educación. Suele ser el punto de mira de lo que los maestros y profesores consideran su preocupación principal, lo que los padres esperan que sus hijos dominen, y el objetivo en que se centran los miembros de la comunidad y los políticos. (Beyer, 2001, p. 14)

La polémica sobre la forma del currículo se prolongó e intensificó, por estar directamente relacionado con visiones opuestas sobre lo que era una vida digna y, por consiguiente, sobre el tipo de futuro que tendremos. James B. Macdonald (1975) hizo el siguiente comentario sobre la naturaleza de la teoría y evolución del currículo, que ilustra esta faceta:

Sospecho que en muchos aspectos el diseño y el desarrollo curricular son de índole política; es decir, un intento de facilitar la idea que otros tienen de una vida digna, creando unos procesos sociales y estructurando un entorno favorable al aprendizaje. De este modo, el diseño curricular es una forma de “utopismo”, una forma de teoría y filosofía social y política. Si admitimos eso, nos resultará más fácil distinguir nuestro propio criterio y, tal vez, aumentar nuestra capacidad de comunicación con los demás. (Beyer, 2001, p. 14)

Son innegables los cambios en el currículo de las escuelas y de las universidades públicas, que suelen ir asociados a cambios sociales, políticos y económicos más amplios, además de los ideológicos, ocurridos desde el siglo XIX, con las transformaciones y decadencia de corrientes psicológicas de facultades y disciplina mental, hasta la crisis económica de 1929, las dos guerras mundiales, la guerra fría, y actualmente la que deviene por el creciente multiculturalismo, ello ha generado cambiar desde lo individual o colectivo a las instituciones educativas y sus currículos para poder dar una respuesta a lo que se ha considerado crisis de orden social.

Los defensores de la nueva derecha, desde una perspectiva estadounidense, influyente en nuestro país; hablaban de la “tradicción moral”, de una preocupación por los valores tradicionales y de la necesidad de inculcar en los alumnos el sentido de corrección moral. Exhortándolos a ellos y a los ciudadanos a mejorar su posición social por medio del trabajo duro y con responsabilidad moral.

Sin embargo la visión educativa de la nueva derecha se guía más por el imperativo político que por una reflexión sobre la educación. “Consideran a los alumnos como portadores de funciones sociales y de significados inscritos políticamente en vez de personas activas, independientes y creativas, cuyo intereses y entornos han de ser tenidos en cuenta en el contexto del currículo y la enseñanza”. (Beyer, 2001, p. 57)

El legado de la nueva derecha se remonta en su mayor parte a la tradición conocida como “liberalismo clásico”. Escuela de pensamiento que apareció en los siglos XVII y XVIII, con dimensiones filosóficas, sociales, religiosas, morales, políticas y económicas, constituyentes de una visión del mundo, con repercusiones en la vida cotidiana. El liberalismo clásico en general fue un reto al statu quo de un mundo aristocrático, vinculado a la tradición, cuyos gobernantes eran considerados en cierto modo elegidos por Dios, y su poder venía determinado por la herencia de una posición determinada y una genealogía.

La importancia del individuo autónomo, libre y con autodeterminación también fue fundamental en el liberalismo clásico. En cuanto a la teoría política, los liberales clásicos reivindicaron la importancia de las garantías constitucionales de protección de los derechos del individuo y de las personas libres. Entendiendo además que “todas las relaciones sociales, incluso las relaciones políticas, que los primeros liberales defendían tenían que basarse en el mutuo y libre consentimiento de individuos soberanos”. (Beyer, 2001, p. 66)

El consentimiento mutuo y libre de agentes independientes es precisamente lo que defiende una economía de mercado. La nueva derecha se basa en mayor parte de esa libertad de actuación personal, tanto en la esfera económica como en la política. El sistema de mercado aprovecha lo que para muchos defensores de la nueva derecha es otra característica natural del hombre: el instinto competitivo. Y la utiliza como medio para la mejora del individuo. Ese carácter individualista queda reflejado en la suposición de que los seres humanos poseen tendencias e inclinaciones naturales sobre las que se levanta la economía capitalista.

El neoliberalismo, como tendencia económica se arraigó abiertamente en naciones en desarrollo, generando a fuerza de voluntad una dependencia creciente. Objetando un interés genuino y prioritario en la educación con énfasis en la de nivel superior, expresado en crecimiento y desarrollo económico para el país. Sin embargo su inscripción en México era incipiente, al entrar a los ochenta, la educación superior cumplió con uno de los cometidos de este, preparar profesionales para el empleo, olvidando uno de los principios de la universidad, de ser un espacio para la reflexión, la crítica, y el desarrollo de las diversas posiciones del pensamiento.

En su lugar estableció como tarea prioritaria estrechar su vinculación con el aparato productivo, aun bajo circunstancias negativas por incesantes crisis económicas amparándose en reformas educativas que sirvieron de base para legitimar la política

educativa. Un ejemplo de ello fue el Plan Nacional de Educación Superior (1981-1991), elaborado en la perspectiva de la bonanza petrolera, el cual establecía;

En 1970 el país registró una oferta de profesionales de 292 mil, la cual definitivamente resultaba insuficiente para atender las necesidades del crecimiento económico [...] En 1980 los profesionales en ejercicio sumaron más de 874 mil, lo que en términos globales prácticamente coincide con los requerimientos que se dan en los sectores productivos (Díaz, 1996, p. 60)

La traducción de los hechos se redujo a números, vinculando expansión con incremento de matrícula para cumplir exigencias de la industria, favoreciendo lo que determinó el sistema neoliberal adoptado. Alicia de Alba hace referencia a una cita de Galindo, respecto al caso mexicano durante los ochenta;

Una derecha organizada que se propone por principio un proyecto de orden capitalista, sólo que aún mas autoritario y antinacional que el que hoy padecemos... el mayor peligro es el proceso de derechización que se vive dentro del Estado mexicano, expresado en la política económica y en la cesión de la soberanía, así como en la priorización de los intereses del capital extranjero. (1997, p. 59)

Cesión de soberanía subyacente al pensamiento neoliberal a razón de las políticas que emergieron para operar en términos de financiamiento, cuyo origen nos remite al final de la segunda guerra mundial, cuando las concepciones gubernamentales sobre política educativa y sus prácticas fueron fuertemente influidas por teorías economicistas, la teoría del capital humano sirvió de modelo de comprensión sobre el papel de los recursos humanos en el desarrollo, proveyendo una racionalización a la inversión financiera gubernamental y de algunas herramientas para su medición.

Al respecto Didriksson (2000, p. 12) señala: “la educación paso a ser un apéndice del mercado de trabajo y un factor de crecimiento económico, de movilidad ocupacional y de productividad.” Cumpliendo con ello el ideario de los intereses del capital extranjero.

El neoliberalismo circunscribe a la educación en la idea generalizada de que sólo aquellos con posibilidades económicas e intelectuales para acceder a ella, cumplirán sus aspiraciones, juzgando la eficiencia del sistema educativo por medio del empleo al egreso del estudiante, entrelazando una relación mecánica y directa entre formación y empleo.

El carácter de los planes educativos universitarios en México, se orientó en esa dirección, según expresa Ángel Díaz Barriga, “se oponían a la postura que pregonaba la necesidad de una formación vinculada de manera directa con las necesidades del aparato productivo, frente a otra postura que sostenía a la formación teórica como la que caracterizaba a la formación universitaria”. (De Alba, 1997, p. 41)

Predomino la postura de mercado, y en los noventa, despunto con las llamadas reformas educativas, trascendiendo sus efectos al orden político, aun cuando venían operando en menor escala desde los años setenta, La tendencia a la modernidad permitió al Estado utilizarla como un “mecanismo burocrático de control y coordinación respaldado por el monopolio de la fuerza y la ideología nacional que a través de él se expresa”. (Brunner, 1999, p. 116) originando que las relaciones entre gobierno-universidad-sociedad se constituyeran bajo procesos de evaluación gubernamental, para regular su funcionamiento, en razón de su financiamiento.

Tales políticas concibieron a la educación superior de unidimensional, inscrita en un solo modelo estándar para el desarrollo de la cultura académica y las prácticas educativas, adoptando la competitividad como único mecanismo para el mejoramiento de la calidad del servicio ofrecido, estimulando la privatización, y la reducción del compromiso gubernamental, dirigidos por el mercado en los cambios institucionales, emergiendo con ello la sistematización en la planeación de la educación superior, basaba en la formulación de planes, programas y proyectos de carácter periódico, elaborados principalmente por la ANUIES, y la SEP.

Al surgir el Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior, SINAPPES y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la totalidad de las IES (Instituciones de Educación Superior) adquirieron la responsabilidad moral y política de efectuar procesos de planeación institucional, que contribuyeran a un proceso de toma de decisiones y funcionamiento institucional.

Sin embargo el proceso se matizó de “tecnocrático” por la utilización de técnica para ayudar al sistema y a las instituciones a proveer su expansión en atención a la demanda educativa, configurando a la universidad de normativa y centralizadora de la planeación educativa, que pugnaba al mismo tiempo por autonomía universitaria. De acuerdo con lo que dice Didriksson (2005, p. 23) la universidad pasó de atender la demanda social, a invertir en la expansión de instituciones y reproducción ampliada de recursos humanos hacia la evaluación de la calidad del trabajo académico, la acreditación de instituciones y la justificación permanente de la contracción del gasto público.

Ello colocó a la evaluación en el centro de la estrategia, en pro del desarrollo de la educación superior. Por lo que el aseguramiento de la calidad educativa era el eje articulador de las políticas gubernamentales e institucionales, instauradas no sólo en el orden nacional, también en el internacional, que se encontraba signado por la globalización y la naturaleza estratégica de la ciencia y la tecnología.

Aun cuando el interés público no ocupó un lugar privilegiado dentro de las dinámicas de ejercicio político, social y económico en materia educativa, desde la lógica del discurso oficialista, se preponderó dicho interés a razón del ideal de sujeto que requería el país, omitiendo el interés general de los propios sujetos. Al respecto, fueron las reformas curriculares exaltadas con el proceso modernizador, normado por el Estado evaluador, las que respondieron al interés público de aquel sujeto susceptible de formarse, exigiendo a la educación superior, reconfigurar su estructura curricular.

Ahora bien, las funciones del Estado evaluador se desarrollaron en un tiempo específico, en un ir y venir entre los años setenta a noventa principalmente, definatorios en las tendencias de la educación superior. Sin embargo, asumiendo que desde entonces hasta ahora, siglo XX y XXI son dos cosas distintas; la sociedad de ayer no puede ser la misma de hoy, por lo que podemos decir que el Estado evaluador se desgastó al mismo ritmo que lo hicieron los poderes gubernamentales con el sistema neoliberal y globalizador, asumiendo que cada sexenio de gobierno trascendería, por el sólo hecho de representar una figura de autoridad en el país, en contradicción; el entendimiento entre sociedad, sujetos y gobierno inclino la generación de políticas educativas hacía una visión de mercado.

El propio fin de siglo pactó el nuevo cambio, la vigencia del pensamiento de mercado no resultó tan convincente en las demandas de hoy sobre el deber ser de la educación superior. Desde los noventa surgían planteamientos que precisaban otra visión de la educación superior, considerando la existencia de una sociedad determinada por el cambio. Es precisamente el cambio, lo que no deja de suceder, ni lo hará por la propia naturaleza del mundo y de los sujetos que en él habitamos, aún con la persistencia del pensamiento dominante en su reafirmación de ideal para mantener una sociedad en equilibrio. Según indica Malagón (2007, p. 15) a una cita que hace de Shugurenski,

La universidad no puede seguir configurándose como una institución de servicios, como un ente pasivo, acrítico, al vaivén de los mercados. La universidad debe aprovechar los espacios que se abren para retomar el camino hacia su modernización entendida como la apropiación de nuevas formas de producir saber, de socializarlo, de articularse con el entorno, sobre la base de una autonomía responsable con el conjunto de la sociedad y no solamente con el sector del gran capital que busca desde lo público y la compra de servicios dictarle la agenda a la universidad.

Está claro que las políticas públicas bajo la tendencia modernizadora respecto a la educación superior, han tenido resultados desiguales, excluyentes y socialmente polarizantes. La universidad debe recuperar su quehacer original sustentado en su razón de ser, lo cual representaría un avance significativo en pro de la construcción

de consensos con el entorno, con una institución abierta demandante de diálogo y reflexión permanente con la sociedad, con apertura a nuevas corrientes de pensamiento, según se observa en Didriksson; al exponer la necesidad de llevar a cabo el ejercicio de un cambio preciso, convergente entre el hombre y la sociedad, y cada uno de los ámbitos de su desarrollo. Propone como eje fundamental “alcanzar en el contexto de los próximos veinte años una muy amplia convergencia gubernamental, institucional y social para sustentar de forma permanente cambios estructurales en las universidades e instituciones de educación superior”. (2005, p. 23)

Aunque sus ideas venían desarrollándose desde los noventa, su antecedente próximo pasado, veinte años atrás, configuro todo tipo de políticas sobre educación superior: de planeación, de descentralización, de coordinación, de expansión, de creación de nuevas instituciones y sistemas enteros, de mejoramiento cuantitativo y cualitativo, de desarrollo científico o de diversificación; entre otras. El resultado; la hechura de políticas de reforma universitaria sin modificarse ni evaluarse, desvirtuadas por la burocracia imperante en el sistema político nacional en gestión.

La educación superior requiere un cambio estructural, perfilado en expresiones constructivistas e innovadoras, alternativas y sugerentes de la posibilidad de alcanzar en el largo plazo un estadio de vida y desarrollo diferente. A ello, Didriksson, (2005, p. 17) afirma que “La mentalidad del cambio y de la innovación permea en la sociedad y en las instituciones de manera mucho más natural que la lógica del despeñadero y la derrota”. Lógica en la que las fuerzas dominantes del Estado en convergencia con las del mercado, insisten en defender. Pues esgrimen una sola dimensión en la que no cabe de ninguna manera la protección del interés público.

Continuando con Didriksson; sobre la propuesta de innovación de la universidad, señala que se aleja del control y dominio del mercado, al tener una correspondencia con la descripción y logro de objetivos estratégicos de la UNESCO (Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), cuyo ideario educativo propone que:

Debemos lograr una transformación profunda de la educación superior para que se convierta en promotora eficaz de una cultura de la paz, sobre la base de un desarrollo humano, fundado en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad, mejorando al mismo tiempo la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas (2005, p. 17)

Transformación que promueve desde su escenario de trabajo la UNESCO, dedicado a orientar la gestión eficaz del desarrollo de las naciones, mismo que intensifico durante los noventa, al evaluar la situación de la educación superior respecto a las disparidades guardadas con el orden planetario. Culmino en una conferencia mundial con la emisión del documento: “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” (París 1998).

En él, se registró la necesidad de poner en marcha reformas curriculares a partir del desarrollo de habilidades y competencias sustituyendo los métodos pedagógicos basados en la memorización de datos, fomentando la interdisciplinariedad, la modernización de la gestión institucional, el uso de tecnologías de la información aplicada y científica con pertinencia y relevancia social. Articulados a las nociones de calidad y cooperación. Entendiendo calidad y excelencia no desde los productos y fines, sino desde las condiciones reales del desarrollo general común y del valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen. Y con ello puedan impactar en políticas educativas que promuevan una educación permanente en atención efectiva de las nuevas demandas y requerimientos de la educación superior.

La UNESCO subraya; adoptar el enfoque de mercado no es conveniente por las diferentes estructuras y fines de éste respecto a las universidades. En lo particular manifiesta dos consideraciones importantes:

Los criterios de eficacia de las empresas son primordialmente de orden económico y más exactamente financiero. Los criterios de la universidad de la educación superior son de otro orden: los recursos humanos y económicos tienen una finalidad primordialmente social, es decir, externa. Son los criterios de pertinencia social, de calidad de los servicios y de equidad los que deben gobernarla. Lo que justificara el principio según el cual el apoyo público a la educación superior sigue siendo esencial, sin dejar de reconocer la necesidad de una diversificación institucional y financiera. (Didriksson, 2005, p. 59)

A partir de la importancia que representa la pertinencia social, como parte fundamental de la transformación de la educación superior, abrimos la ruta de su estudio, con una de las categorías de análisis en la conformación de este trabajo de investigación, donde “La pertinencia implica que se le conciba en función del papel que la universidad debe desempeñar de acuerdo a lo que la sociedad reclama”. (Malagón, 2007, p. 47). Y en ese sentido saber; ¿Qué retribución concede la sociedad por ello?

Lo cual puede llevarnos a obtener varias respuestas según el interés que la sociedad persiga. Sin embargo cualquiera que sea la respuesta, debe prevalecer en ella una real y efectiva interacción entre las partes involucradas, respondiendo en ambos sentidos, de tal forma que complete un ciclo de relaciones, al permitir su evolución según lo hagan los partícipes de la relación. De ahí que ser pertinente es estar en contacto con todos, siempre, y en todas partes.

En ese sentido las políticas educativas debieran llevar implícita la pertinencia, inicialmente desde el ejercicio político del Estado, el cual continua con una dinámica de evaluación, en palabras de Didriksson (2005, p. 79);

En las universidades mexicanas, el problema de la pertinencia de la educación superior y los cambios en el terreno de los conocimientos se han concentrado mucho más en lo referente a los cambios desde la lógica de la evaluación y la acreditación externa.

Aunque con matices, permanece impregnada en la educación, la lógica evaluativa del gobierno, al seguir por ese camino, debe repensarse sobre las condiciones particulares de la población a la que se dirige, dar respuestas precisas y

generalizadas según las experiencias puestas en contexto. Siguiendo a Carmen García Guadilla, citada por Malagón, (2007, p. 57) tenemos; “Para construir respuestas pertinentes será preciso situarse en un campo donde la crisis, las turbulencias y los desórdenes dejen de verse sólo como contextos de riesgo y comiencen a vislumbrarse como campos de posibilidades”, en la realidad pongan al descubierto nuevas realidades proyectando un mejor curso de acción político, social, económico y cultural, que desemboque en un desarrollo equilibrado y de largo alcance.

El abordaje a las políticas públicas en la educación superior, con la perspectiva de la pertinencia deben considerar la democratización del acceso, oportunidades de participación en la educación superior a lo largo de la vida de cada persona, su vinculación al mundo laboral y las responsabilidades que son competencia propia de la educación superior. Pues “a pesar de los intentos y de las apariencias formales de democracia que se presentan en ellos, prevalece una mayor o menor dosis de autoritarismo y de verticalidad indirecta en la conducción de las universidades”. (Didriksson, 2005, p. 77)

Autoritarismo subyacente al ejercicio del Estado, asumido, de inherente a éste en tanto predominio de su poder, olvidando siempre a las personas en tanto seres humanos, al quedar desplazados. Cita Pedroza (2009, p. 363) a Morín, al decir este último que la educación tiene “un carácter ternario, pues la condición humana es a la vez individuo, sociedad y especie que necesita de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia, la ética individuo-especie convoca a la ciudadanía terrestre”.

Convocatoria obligada a discurrir por los caminos de la pertinencia antes de adoptarse de ciudadanía. De ahí que la orientación en la política educativa debiera optar por el seguimiento de principios y fines tales como; “Educar tarea compartida del gobierno y de la sociedad. El sistema educativo establecerá un modelo de

aprendizaje para toda la vida para alcanzar tres objetivos fundamentales, desarrollo personal, cohesión social y desarrollo económico”. (Didriksson, 2005, p. 100)

III.2.1.2. Dimensión económica

Es una dimensión abordada en la perspectiva de lo (nacional e internacional) según las conformaciones económicas de los diferentes grupos y sectores sociales participes del proyecto político social explicitado en el currículum.

El plano económico encontró su expresión central en el proyecto fondomonetarista manifiesto en la liberación de la economía, dejando al libre flujo la oferta y la demanda que derivó en un nuevo orden tecnológico propiciando profundas diferencias entre los países desarrollados y los del tercer mundo. Con la imposición de un nuevo darwinismo sobre la sobrevivencia del más apto; el financiamiento gubernamental fuente principal, que alimento los procesos de crecimiento y progreso de las universidades públicas en el periodo. Las características de los modelos de desarrollo económico nacional vigente en la fase de expansión se localizan en el endeudamiento externo.

El financiamiento adquirió predominio en la escena nacional, cuando en los setenta la educación superior se incrementó en un 10%, al tiempo que se multiplicaba la matrícula. Sin embargo entre 1982 y 1988 el presupuesto gubernamental asignado a las licenciaturas disminuyó, pero la matrícula continuó creciendo. Fue entonces que la relación financiera entre el Estado y la universidad pública presentó variaciones a raíz de las transformaciones en el esquema de prioridades del gobierno, respecto a la distribución del gasto social y de la poca correspondencia con la evolución del mercado profesional.

En los noventa se inició un periodo de recuperación en el nivel de los recursos públicos disponibles en toda la educación superior proponiendo una orientación hacia

metas cuantitativas específicas que se tradujo en financiamiento educativo, expresado por Cordera (1995, p. 80) como;

Un bien público en el sentido en que, en principio, reditúa beneficios a toda la sociedad por cuanto genera los cuadros profesionales encargados de tareas estratégicas para el bienestar social y el progreso técnico y científico, al tiempo que propicia la acumulación de capital humano; pero, al mismo tiempo, es un bien privado, por cuanto reditúa a quien lo consume beneficios personales que se traducen eventualmente en ingresos, poder y privilegio.

Financiamiento educativo auspiciado por la creciente intervención de organismos internacionales que dictaron lineamientos, con impacto en el proyecto modernizador impuesto en el país. Influenció su participación en la asignación de fondos, generalmente acompañados de un conjunto de exigencias sobre las modalidades de aplicación y de criterios para la evaluación de sus resultados, convirtiéndolos en focos generadores y procesadores de información estratégica sobre los países que poseían una credibilidad considerable.

Con el advenimiento del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se hizo evidente la importancia conferida a su imagen internacional; en la obtención de diversos tipos de avales internacionales, en los rubros de política macroeconómica, lucha contra el narcotráfico, defensa de los derechos humanos y ecología. Fue un periodo de apertura y de integración con los mercados norteamericanos, propiciando que la información y evaluaciones generadas fueran utilizadas abiertamente por los agentes involucrados en esos procesos, sobre todo agencias gubernamentales y grupos de inversores. De ahí que:

Para los círculos de poder en México, según un código no escrito, actuar en favor del proyecto modernizador en estos momentos, puede requerir ocultar o negar las tercas realidades que no cambian al ritmo que se desea e, incluso, incurrir, de manera consciente, en actos de simulación. Basta manipular con habilidad criterios o instrumentos de medición para afirmar que el cambio ya ha tenido lugar, y sus efectos favorables se apreciaran en variables susceptibles de ser cuantificadas.”(Cordera, 1995, p. 88)

Simulación que designo un Estado evaluador, en validación del cambio ocurrido en favor de una sociedad equilibrada, con ello el proyecto modernizador opero en torno a la transformación de la política macroeconómica nacional a través de la apertura económica, privatización del sector público; reordenamiento de las finanzas públicas y la relativa recuperación económica, así como del financiamiento público y los procesos evaluativos con el incremento del gasto público, cuyo interés fue extensivo a las instituciones de educación superior.

Sin embargo la anhelada inserción de la calidad, no lograba cimentarse. Se celebraron negociaciones importantes como; la firma del TLC (tratado de libre comercio) entre México, Estados Unidos y Canadá, y su incorporación a la OCDE. Estos acuerdos configuraban la exigencia de cambios sustantivos a la calidad educativa, referidos a los roles de los principales actores que intervenían en la educación superior: sociedad (consume y/o compra servicios educativos de nivel superior); las IES (ofrecen servicios educativos representados por rectores que replantean su función como autoridades) En los hechos la educación superior, gestionaba la rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados con criterios de calidad y de evaluación. Ello provocó una inflexión en la política educativa advertida en la vigilancia sistemática a través de la evaluación.

El modelo económico forzosamente debía someterse a las ordenanzas y “recomendaciones” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuya perspectiva señalaba;

Lo que requiere la universidad mexicana es flexibilidad, para permitir que las instituciones, en su conjunto o individualmente, respondan mejor a las expectativas de la sociedad, a las necesidades de la economía y del desarrollo local, a las aspiraciones y las posibilidades de los estudiantes. Es lo que puede llamarse la pertinencia de las profesiones.

Pertinencia, hecha a modo, sin correspondencia con las necesidades reales. La pertinencia como tal; se da siempre y cuando, la calidad opere a través de la

generación de conocimientos. Aunque resulta contradictorio, persiste el discurso agotado, excesivo y abusado sobre la calidad y excelencia educativas, por más de tres décadas ha sido base de las políticas educativas y económicas caracterizadas por la medición y la cuantificación.

En la actualidad no hay sector, institución, programa o individuo que no se organice o someta a algún tipo de evaluación, para medir competencias, conocimientos y desempeños que subsecuentemente representen un mejoramiento económico. Es lo que desde la formulación de políticas define como mejor el Estado, y que traduce (Didriksson, 2005, p. 87, 88) al señalar; “pasar de la atención a la demanda social y la inversión en expansión de instituciones y programas profesionales, hacia la evaluación, la acreditación y la justificación del gasto público”.

Justificación que doto a la calidad educativa de un carácter financiero, desviando con ello la presión de la sociedad sobre las finanzas del Estado, responsabilizando la falta de espacios en la educación superior a la incapacidad de los propios solicitantes y consolidando al financiamiento como un mecanismo definitorio sobre quienes podían aprovechar los recursos escasos del Estado.

En tal sentido la función del orden político, social y cultural, en torno a las tendencias actuales de pertinencia, debiera liberarse de la opresión del financiamiento como única medida en posibilidad del desarrollo general de cualquier nación. Ahora la carga social es predominante, determinada en gran medida por la propia necesidad de los sujetos de evolucionar, tanto en lo individual como en lo colectivo, lo que requiere un proceso de transformación permanente, en el entramado de líneas de interacción y retroalimentación que permitan el desenvolvimiento social natural.

La posibilidad de que exista una reforma a profundidad, en la universidad tiene que ver con el progreso en el conocimiento, la investigación y la enseñanza, y no únicamente con las determinaciones del mercado. Ya no se trata solamente de

“formar sujetos funcionales de pronta obsolescencia, sino sujetos situados históricamente (cognoscitiva y socialmente) en la constitución de su identidad y de la identidad nacional” (Pedroza, 2005, p. 20)

III.2.1.3. Dimensión social

La dimensión social precisa la conformación específica de una sociedad y la vinculación de un currículum con determinados sectores y grupos sociales, así como las implicaciones de esas relaciones. El estudio de ésta dimensión, parte de los años 70, cuando la educación superior, se condujo por el camino de la expansión de la universidad mexicana, caracterizándose de brindar acceso a una población estudiantil más diversa, (origen social), y más heterogénea.

Lo cual propicio un pronto crecimiento y la subsecuente consignación a un mercado laboral con predominio económico, que contribuyo a consolidarla, con trascendencia a las siguientes décadas. En los 80, aún con las crisis económicas que se vivían; la universidad siguió expandiéndose; ya en los noventa la política pública se orientó bajo criterios político-administrativos más que educativos, enclavados en el poder de la burocracia sindical, y en la centralización del aparato educativo, olvidando que; “La universidad, más que un lugar para la capacitación de futuros líderes, más que un centro de enseñanza, de investigación y desarrollo, es, en su quinta esencia, una organización para el pensamiento y la reflexión; y para lograr lo primero hay que conseguir esto último. (Cordera, 1995, p. 101).

En esa pretensión, la organización del pensamiento y la reflexión se asumieron como mera capacitación en cuanto a formación de profesionales, subordinando cualquier idea sólida sobre política social, a los compromisos previamente pactados con el exterior. Respondiendo básicamente a dos ejes: a) el campo disciplinario y b) la posibilidad de inserción del profesional al mercado laboral una vez concluida la carrera.

Se desarrolló bajo un espíritu de servicio, sin dejar de reconocer los avances científicos y tecnológicos, y la forma de incorporarlos como saberes en los contenidos curriculares. La docencia, la investigación y la extensión universitaria, tradicionalmente ligadas a un compromiso social y a la producción y difusión del conocimiento científico y humanístico se vieron profundamente afectadas por la tendencia más fuerte de conformar una universidad promotora de la comercialización del conocimiento desconociendo los riesgos que entrañaba.

Así la demanda social; real, creciente y diversa permaneció en espera indefinida, subyugando el espíritu humanista de la universidad a los intereses de mercado. Donde el pensamiento neoliberal a través del sistema global, potencio el enfoque eficientista de las universidades, sujetas a contradicciones internas que sustituyeron solidaridad; por desigualdad y polarización, generando un estado de contradicción permanente entre hombre y sociedad pues;

No se somete a discusión como un aparato de categorías y existencias, sino como la complejidad del contexto concreto de la vida social en el que los hombres se ven obligados a relacionarse no ya como lo que son, sino más bien como lo que no son. La sociedad se concibe siempre, pues, como algo que tiene que transformarse. (Habermas, 2000, p. 376)

Eso que los hombres no son, determino en gran medida el curso y la relación con el mundo, en predominio de un Estado evaluador sustentado en las acciones cambiantes que acontecían en la realidad. De ahí que transformación, y evolución social se interpretaban a razón de la concepción particular del pensamiento neoliberal. Ante esto Habermas (2000, p. 350) expresa: las universidades; “solo si aprenden a reflexionar desde presupuestos históricos, podrán recuperar la energía necesaria para la formación académica en un sentido acorde con la transformación social”.

Concordancia que se hace intermitente en la sociedad actual, aunque debiera considerarse como elemento primordial de relaciones armónicas en privilegio del

entendimiento entre sus miembros, donde hablar de transformar representaría un evento totalmente natural. Sin embargo en la realidad, eso no ocurre por lo que en la relación entre universidad y sociedad “el proceso del conocimiento no debe estar determinado por intereses sociales no sometidos a reflexión ni por una presión plebiscitaria”. (Habermas, 2000, p. 357) que funja a favor de un ejercicio político, restrictivo estipulado desde una cúpula institucional, que con el uso de sanciones determine el tipo de sociedad idónea para los sujetos.

En ese sentido el orden social requiere de grandes transformaciones. Didriksson (1998, p. 17) ha anticipado, según estudios de la universidad del siglo XXI; dos escenarios posibles, “siempre y cuando sus fuerzas motoras sean suficientemente activas. Éstos son; fragmentación y polarización social, y el de una sociedad del aprendizaje, de la cooperación y de la sustentabilidad.” Si se orienta hacia el segundo escenario debe pensarse como un paradigma académico social, con un tipo particular de discurso sobre; la universidad, el currículo, la pertinencia, el Estado, y la sociedad. Considerando que la formación de la comunidad educativa;

No se queda simplemente en la adecuación social, en la inserción a un tipo de organización laboral y social de carácter natural, sino que por el contrario, la formación educativa se orienta a la construcción de sujetos y organizaciones capaces de trascender el status quo y capaces de interpretar de manera crítica y transformadora el entorno. Por lo tanto las competencias no constituyen el único insumo en la construcción curricular. (Malagón, 2007, p. 13)

Queda claro que la fragmentación y polarización social ya se ha vivido, lo demuestran más de tres décadas (1970-1994) de un ejercicio educativo orientado a la rendición de cuentas, homogenizado, inconcluso y sin responder en definitiva, la demanda social generalizada. De ahí que persistan, “alternativas más pluralistas con mayor capacidad de cambio y transformación, en la generación de ambientes más favorables a los discursos crítico reflexivos”. (Malagón, 2007, p. 15) involucran sociedad y sujetos en el proceso, en la configuración de un nuevo pacto social, con la redefinición de reglas, de relaciones entre actores, agencias, recursos e instituciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales.

Basado principalmente en un cambio estructural que deje de operar en función de las manufacturas y lo haga en la producción de conocimientos y la transferencia de tecnologías. Apuntalando el conocimiento con carácter de valor social que coadyuve en la resolución de problemas nacionales y encaminar prioridades que impacten los niveles de pobreza, inequidad, miseria hambre e ignorancia. Esto compete en primer lugar a las tareas que deben realizar las universidades e instituciones de educación superior. A lo que Didriksson, (1998, p. 23) añade;

Si no hay articulación de factores no habrá transferencia de conocimientos ni posibilidades de innovar en la tecnología, si no se permiten los traslapes entre las disciplinas no habrá enriquecimiento de métodos y lenguajes; si no hay una organización que fertilice los proyectos no habrá relación interdisciplinaria.

Por lo que de existir un cambio profundo desde lo institucional, a partir del ámbito académico, conjuntando sociedad y economía; propiciaría un avance de gran escala en determinación de la calidad respecto de la organización del trabajo de investigación y del papel de la educación superior. Siendo por ello un detonante para sus instituciones al pasar; “de ser difusoras del conocimiento a ser productoras del mismo, creando canales y vínculos directos para transferirlos a la sociedad en su conjunto. (Didriksson, 1998, p. 23). Acompañados de un ejercicio permanente de comprensión en; y por la acción educativa entendida como una unidad de la reflexión sobre el otro, los otros y la totalidad, basada en la lógica de la auto-superación y el reconocimiento de la diversidad.

En ese sentido la construcción social y organizativa debe sostenerse en el codesarrollo, en la cooperación, en la articulación de los elementos existentes y no en su confrontación, sostenida en; “la identificación de las identidades, de las fortalezas y peculiaridades locales y regionales, en la comprensión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los individuos y de las instituciones, y no en su degradación”. (Didriksson, 1998, p. 24)

Guiados en la perspectiva de que el conocimiento es eje fundamental de la transición hacia un nuevo tipo de sociedad, con apertura a la educación permanente. Pensar en una estrategia para la construcción de universidades del futuro implica cambios en organización, gestión, requerimiento de una mejor oferta de perfiles de egreso, nuevas capacidades, habilidades, conocimientos e información entre quienes realizan una carrera universitaria.

De tal forma que si la tendencia apunta a la concepción del modelo social de universidad, las ideas de pertinencia y calidad, encajan naturalmente en dicho modelo. Para la UNESCO el tema de la pertinencia aparece como un componente fundamental del nuevo paradigma de la educación superior a finales del siglo XX. La pertinencia se considera primordialmente en función de su cometido y enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus vínculos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.

Añade:

Las instituciones de educación superior deben saber preservar su identidad y sus prioridades, pero propiciar cambios estructurales que posibiliten el efecto multiplicador de estos, desde la producción y transferencia de los conocimientos. Esto sobre todo debe referirse a los cambios en los currículos en el análisis de las tendencias de mediano y largo plazo en los segmentos laborales y productivos, en su articulación con la innovación tecnológica y en desarrollar proyectos conjuntos sobre todo con las pequeñas y medianas empresas. Y enfatiza; se trata de introducir en la empresa el afán de poner al hombre y la sociedad en el centro de la actividad económica y no solamente los imperativos económicos". (Didriksson, 2005, p. 89)

Sin embargo el poner en primer plano al hombre y a la sociedad como centro económico, representan un conflicto; la necesidad de consolidación, sugiere un largo recorrido, pues en pleno 2013, existen vacíos sociales ancestrales, aprovechados para la imposición del Estado. La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de masificación,

las estructuras de comunicación e información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana. Dicha inferencia no ha ocurrido a ese ritmo en la universidad mexicana, como acontece en las otras universidades del mundo. Dado que;

La universidad no es una isla, es un campo social que vive las tensiones de un determinado tipo de sociedad y Estado. Escenifica distintos papeles demandados por ella misma, por la sociedad y por el Estado: proveedora de capital humano (profesionistas y técnicos), promotora de los valores (statu quo o de alternancia), creadora del capital intelectual (científicos, artistas y filósofos), integradora de la conciencia cultural, propugnadora de la vida participativa (políticos de distintos signo y democracia) y recreadora del sentido humano (proceso civilatorio). (Pedroza, 2005, p. 28)

En muchos casos ni siquiera se ha adaptado a la realidad presente, donde existe una mayor conciencia sobre la necesidad de comprometer a la universidad en los nuevos desafíos y escenarios sociales, en nuevas concertaciones, convenios, servicios comunes, construcción de redes de cooperación entre ellas y entre la amplia diversificación social. En ese sentido, siguiendo lo que señala Escotet (1996, p. 42) al considerar que qué; “En definitiva, se trata de una universidad que cambie ella misma, que no se adapte pasivamente a lo que exigen los nuevos tiempos y haga permanecer lo que es su razón de ser”.

III.2.1.4. Dimensión institucional

Refiere el establecimiento de la concepción de institución que se tenga, al permitir su valoración, y comprensión como institución social establecida y consolidada, con capacidad de articulación en su función. Partimos de la distinción de dos elementos: el marco institucional de un sistema social o mundo social de la vida y los sistemas del progreso técnico. Dado que las acciones de los sujetos se encuentran reguladas por un marco institucional, necesariamente son regidas y exigidas normativamente por expectativas de conducta sancionadas. Y la regulación de nuestras acciones en el entorno del progreso técnico se asume en un proceso de adaptación a un patrón

estratégico, previsto en un medio cambiante. Susceptible, y permanente de transformaciones.

La función institucional de la universidad, se constituye como una instancia reguladora con marco normativo, e investida de un poder que le otorga el Estado, en ejercicio de actividades educativas, sociales y culturales principalmente, conferidas a razón de la procuración del bienestar y desarrollo social en su conjunto. Su desarrollo tiene que ver con la adaptación a una legislación y normatividad política que emana del Estado, en correspondencia con el sistema económico internacional y mundial dominante. Así la institucionalidad de la universidad, se enclava sólo en la operación y gestión de la legislación con el cumplimiento de los sujetos. Donde no proceden los cuestionamientos que ponen en duda la veracidad y pertinencia de lo que innegablemente debe ejecutarse, aun cuando la reflexión no intervenga como medio de consenso.

Hablar de institucionalidad en la universidad, deviene en la construcción histórica que ha estructurado su función social en tanto investigación, docencia y extensión cultural, como partes sustantivas de su quehacer educativo e inherentes a su razón de ser. Sin olvidar que también es resultado del entramado y vinculación establecida con los ámbitos económico y político de cada nación. Según expresa Habermas;

La racionalidad del marco institucional se mide entonces por la relación entre el sistema de dominación y la tradición cultural, es decir, por el grado en que los valores culturales o bien son utilizados como ideologías y reprimidos como utopías, o bien por el contrario, retornan desde su contenido pragmático a la praxis vital, de la cual se enajenaron como "valores" convertidos en fetiches. (2000, p. 331)

Tradición y dominación que pareciesen una misma cosa, subyacentes al sistema neoliberal de pensamiento cuya ideología entra en la dimensión de medición, y cuantificación identificándola como la realidad, según interpretación del Estado. En cuyo marco institucional, los valores culturales tienen un excedente de homogeneizados y uniformados. No teniendo lugar la diversidad, sustancia real de

una sociedad, que se torna sancionada, sometida a los cánones de una sola visión. En contraposición Habermas expresa que el hombre;

Sólo puede reconocerse a sí mismo en el modo y medida en que él mismo se produce en su relación con el mundo objetivo, se traslada también en la práctica a sí mismo, traslada su propia acción, como su verdadero ser, al mundo objetivo bajo el nombre de "realidad" (2000, p. 374)

De ahí que la óptica institucional tenga su propia interpretación de hombre orientada en una sola dimensión sujeta a los designios de dominio social, impuestos por el Estado. A lo cual sería necesario, que la universidad no olvidara, su esencia. El sujeto es un ser pensante, que se coloca ante sí mismo y ante los demás con un sinfín de posibilidades, de aprehender el conocimiento, de establecer relaciones consigo mismo y con su entorno de tal forma que lo lleven a una transformación individual, proyectándolo en y con el mundo en el que se desenvuelve, vinculándolo con su realidad social.

Concebir que la educación superior "Debe organizar sus funciones con el objetivo de formar individuos con plenas capacidades para desplegar sus actividades sociales y productivas, alcanzar un cierto nivel de bienestar social y sobre todo lograr una plena participación ciudadana y política", (Didriksson, 1998, p. 21) Proyecta una gran distancia, pues en la realidad, la educación es;

Un bien inacabado, un mecanismo de reforzamiento de las desigualdades y la injusticia, un instrumento más de demostración de las insuficiencias de la vida pública y política, sobre todo cuando estas políticas aparecen enmarcadas en concepciones de modernización desde el mercado y desde prácticas neoliberales. (Didriksson, 1998, p. 21)

La conducción del sistema universitario mexicano, ocurre bajo políticas saturadas de modernización, que lo han llevado a ser un bien inacabado, en reconstrucción y transformación permanentes. Por lo que habría de repensarse una nueva institucionalidad universitaria, democrática, pertinente y de legitimidad social. Los actuales mecanismos, programas o políticas poco eficaces padecen de una realidad

incontrovertible: carecen de una base consensual de las partes, actores y sectores, que intervienen en la relación.

Esta falta de consenso se muestra en los mecanismos de coordinación, de vinculación con las empresas, o la participación de actores privados en las instancias de administración de las universidades públicas que no han funcionado, porque no han representado el interés común, individual ni de grupo. Además de que la forma de gobernar la relación, conlleva una subordinación directiva al modelo de mercado que concentra elementos mínimos de democratización.

El papel que debiera desempeñar la universidad se concentra en la definición de prioridades en la producción y transferencia del conocimiento como bien público, como un bien social desde un compromiso no privado respecto de la investigación y la docencia que realiza. Es decir, que sus productos, procesos e instancias de gestión para su desarrollo no pueden ser capturados para la obtención de un bien privado o para su apropiación privada. Lo que implica que exista un replanteamiento de las relaciones entre las universidades y la sociedad orientadas en un pensamiento de conciencia y consenso de la necesidad de cambios de fondo en las instituciones de adentro hacia afuera y viceversa.

Significa que la universidad debe ser innovadora; comprometerse a resolver problemas concretos, a desarrollar tecnologías fundamentales y promover la generación y transferencia de nuevos conocimientos y soluciones tecnológicas desde las anteriores perspectivas. No se trata, con ello, de que las universidades pasen a ser parte de los indicadores de productividad nacionales o de los componentes del Producto Nacional Bruto. Se trata más bien, de un paso previo, de la producción del conocimiento y su difusión dentro de la sociedad y la economía, ser parte de un producto de innovación antes de que el conocimiento científico y tecnológico sea comercializable.

En tal sentido debiera encaminarse en la búsqueda y consolidación de una gobernabilidad universitaria. La cual se describe como una capacidad practica que posibilita la conducción de la institución y sus comunidades, se basa en conocimientos y auto-reconocimientos que permiten apreciar las fortalezas institucionales y, sobre tal base, definir proyectos viables mediante los cuales se puedan aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas realidades.

Es decir; la capacidad de actuar eficaz y legítimamente, de sumar voluntades en torno a un proyecto que sintetice la identidad de la institución como cuerpo unitario. Expresada tanto en las normas y reglas que conducen las acciones de su comunidad como, en las relaciones que la universidad mantiene con su medio.

Internamente, la gobernabilidad tiene que ver con el manejo cotidiano de la institución: parte de la determinación de su misión y los propósitos que le otorgan direccionalidad. Se extiende a los procesos de toma de decisiones, el diseño de sus estructuras de autoridad y al alcance y modalidades de sus particulares formas de organización. Supone también ciertas prácticas que amplían o inhiben su capacidad de intervención y respuesta, permitiendo el diseño de estrategias cuya efectividad descansará en la flexibilidad de sus estructuras.

La gobernabilidad proporciona además el escenario institucional en el que se desarrolla el trabajo universitario, por lo tanto exige nuevas habilidades para estar en condiciones de incorporarse a redes de producción y transmisión de conocimientos, que exigen la articulación de los sistemas de gobierno de la institución con aquellos más generales que regula las relaciones de tales conjuntos organizacionales.

En suma el grado de gobernabilidad de una universidad puede ser valorado a partir de la consideración de su desempeño y estabilidad, de su capacidad de respuesta y adaptación, de la cohesión que alcanza su comunidad mediante su identificación con el proyecto de la institución. En este sentido, eficacia y legitimidad se constituyen como los elementos básicos de la fórmula de la gobernabilidad. (Cazés, 2003, p. 75,76, 77)

Ello permitirá vislumbrar un camino certero de desarrollo con especificidad en tanto vigencia y pertinencia de la educación superior acorde con las demandas y exigencias de una sociedad compleja. Con apertura a niveles multi-referenciados de relaciones con la cultura y las culturas, en la pluralidad de sus manifestaciones; con el conjunto de los sectores y grupos sociales, en el entendimiento de sus múltiples demandas y requerimientos, que puedan converger en un alto grado de flexibilidad que defina su estadía en sociedad. Teniendo presente siempre, desde lo que señala el Primer Ministro de Francia. (Pedroza, 2005 p. 28)

La economía de mercado es la realidad sobre la cual actuamos; pero no puede formar el horizonte de una sociedad. El mercado es un instrumento; no es la razón de la democracia. La universidad debe, ante todo, difundir los saberes y dispensar calificaciones, pero es también el lugar de aprendizaje de la democracia, de formación de ciudadanos y de florecimiento individual.

No negamos la importancia que tiene la universidad para el desarrollo social, político y económico; pero, tampoco podemos negar la condición de incertidumbre en la que se constituye el sujeto social (una realidad social con tensiones entre los distintos intereses políticos): la universidad no sólo debe interactuar con el desarrollo económico también debe intervenir en el planteamiento histórico y contenido ideológico de ese desarrollo. Tiene que estar implícito el horizonte circunstancial de la cultura (Pedroza, 2005 p. 29)

Una visión ampliada del conocimiento nos conduce a una noción de universidad integral como el espacio de formación de las profesiones que requiere la sociedad con base en el desarrollo del conocimiento adquirido que determina los medios de orientación social. Nuestra sociedad requiere de una institución que forme para la democracia; la ciudadanía; el engrandecimiento cultural; la generación, regeneración y conservación del conocimiento en todas las esferas del saber, y para el desarrollo económico. (Pedroza, 2005 p. 39)

III.2.2. Evaluación de entrada

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa existente. De tal forma que se puedan efectuar en él cambios que resulten necesarios, requeridos y/o pretendidos por una institución en un momento dado. Su

realización implica identificar y valorar a través de un método, estrategias alternativas en el contexto de las necesidades y circunstancias de éste. La implicación del método no describe una secuencia específica de pasos a seguir, por lo tanto el análisis procede de inicio; con la revisión al estado que guarda la estructura del Plan de estudios 1990.

Subsecuentemente se lleva a cabo la consulta a expertos representantes de la Universidad, para que con su experiencia académica, guíen en la valoración del Plan de estudios que nos ocupa, en tanto la existencia de oposición o desfase respecto a las tendencias actuales en materia educativa, adelantos científicos y de teoría pedagógica o bien sugieran propuestas de renovación que conlleven a la elección de un tipo de acción específica, como posibilidad real y que pudiese ser mejor entre otras, que contribuya al ejercicio permanente de acuerdos entre los grupos de dominio, en quienes recae la responsabilidad de la política educativa dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

III.2.2.1. La estructura del Plan de Estudios 1990

El origen del Plan de Estudios 1990 se constituyó a partir de la necesidad de una reestructuración curricular, a su antecedente; el plan de estudios 1979 que conjuntó las licenciaturas escolarizadas: (Pedagogía, Administración Educativa, Psicología Educativa y Sociología de la Educación). Su construcción es resultado de las conclusiones emitidas por la Comisión Inter-académica de la Dirección de Docencia durante el proceso de Evaluación Institucional; del análisis de los proyectos académicos de la UPN (1978-1985), y del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

Este último contemplaba lineamientos estratégicos; como descentralizar y desconcentrar la toma de decisiones y la oferta educativa, así como coordinar de manera concertada sistemas administrativos eficientes y optimizar la funcionalidad

de los recursos; incrementar el apoyo económico y evaluación permanente al trabajo y actores universitarios.

La reestructuración curricular, generó grandes expectativas, todas ellas enraizadas en el proceso evaluador que distinguió en gran medida a la época. Supuso no sólo un “reordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudios de los programas académicos”. (Pedroza, 2005 p. 75). Sino posibilitar el desarrollo de una estructura curricular con la capacidad de establecer límites, controles, y opciones al proceso formativo de los estudiantes, en vinculación permanente con una realidad social cambiante, de la que se pudieran extraer las características idóneas en conjugación con el tipo de profesional pretendido a formar, es decir de un profesional de la educación.

El lenguaje de definición implicado en las experiencias formativas, debía permitir ser particular en el establecimiento de sus elementos constitutivos, para poder ir desde “los campos y componentes uni, inter, y trans-disciplinarios y su tradicional recontextualización en asignaturas”. (Pedroza, 2005 p. 75). Situación que caracterizó el proyecto curricular como un deseo necesario que distinguió la década de su hechura. Siendo en su organización, el Plan de Estudios 1990 delimitado por campos de formación, tendientes a ser reflejo de un modelo flexible, al suponer que la selección de los contenidos formativos ¿Qué se selecciona? ¿Qué se ofrece?, privilegiaran la concordancia en tanto “relevancia, pertinencia, impacto científico o tecnológico, efectos sociales, económicos: con su utilidad para la comprensión y solución de problemas reales (sociales, económicos, culturales)” (Pedroza, 2005 p. 78).

En el plano estructural-formal, continúa nuestro análisis, avocándose en la evolución del Plan de Estudios 1990, como parte de la conformación de los Proyectos Académicos que han constituido el trayecto de la educación superior en la

Universidad Pedagógica Nacional. En éstos, se circunscribe y orienta la vida académica y administrativa de la UPN, siendo sustento de los dos Planes de Estudios que han regido la oferta educativa de la Licenciatura en Pedagogía. Designados como; Plan de Estudios 1979 y Plan de Estudios 1990.

III.2.2.1.1. Evolución

El Plan de Estudios 1990 tuvo como antecedente una estructura curricular que emergió con la creación de la UPN, para ponerla en acción y funcionamiento con pasos firmes en la formación del maestro en servicio, principalmente. Fue entonces, que el Plan de Estudios 1979 planteo la necesidad de superar el enfoque “educacionista”, y el rezago magisterial respecto de los avances culturales y científicos exigidos en el mundo actual.

La propuesta presentó una fuerte sustentación en las ciencias sociales, considero dos grandes dimensiones del conocimiento: los problemas del sistema educativo en su dimensión socio-educativa y psicopedagógica, instituyendo así la formación de: “un pedagogo sociopolítico, caracterizado por poseer una cultura general con énfasis en el análisis social de la construcción del proyecto educativo del Estado revolucionario” (Plazola, 2009, p. 47)

En su origen, la estructura curricular, configuró tres grupos de contenidos que conformaron dos momentos de la formación: la básica y la profesional, recibieron la denominación: Área de formación básica, Área de concentración vertical y Área de concentración profesional. A la postre resultaría, según señala Elizondo (2000, p. 55) en una;

Forma de organización muy rígida, pensando en que la Universidad se definía como la Universidad sin definición, con la necesidad permanente de contestar la pregunta de si lo que se hace responde a las necesidades del magisterio y de la educación en México; la exigencia de su “funcionalidad” será su posibilidad de existencia y ello exige su reajuste permanente.

Funcionalidad que dependía en gran medida, de la eficacia del Plan de Estudios en ejercicio, de las estructuras de aprendizaje, socialización y participación de los actores de la universidad. Expresados en los preceptos de las proposiciones del Plan general para los estudios de Licenciatura encaminados a:

Garantizar en los educandos la formación de hábitos de investigación científica, dotándolos de la capacidad necesaria para realizarla y proveyéndolos de conocimientos en el campo de la educación a que aboque su esfuerzo, para permitir la aplicación de los conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemas específicos (Negrete, 2006, p. 145)

De igual forma el Proyecto Académico 1979 lo manifiesta en cuanto a los propósitos de las áreas del Plan general para los estudios de licenciatura;

Los cursos que la integran [el área básica] son fundamentales para cualquier licenciatura, en ellos se proporciona a los estudiantes los elementos teórico-prácticos de orden general. El objetivo de la UPN es generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica [En el área de formación vertical] se ofrece una formación teórico metodológica común que proporcionara a los estudiantes una serie de conocimientos y aptitudes generales que les darán una visión global de los problemas que afronta la educación nacional. (Negrete, 2006, p. 146)

Esta visión sobre la formación profesional, la dota de un sentido unívoco, y general, implicando al ámbito investigativo de inherente a dicha formación. Sin embargo, en los hechos difería de ser una realidad para el futuro pedagogo. Sobre todo porque fue rebasado al profesionalizarse los estudios de los maestros normalistas y del periodo de evaluación institucional que reorientó la formulación de los Planes de Estudio.

Hasta 1993 la cantidad de profesores que habían concluido su licenciatura en la UPN ascendía a 43,093; de ellos se titularon 19,424. Se inscribieron 704,047 para realizar su licenciatura en el periodo 1979-1994, pero sólo el 27% se tituló. Se conocía, además, que 6 de cada 10 profesores de educación básica en servicio no contaban con estudios completos o con título de licenciatura, lo cual daba 684,294 profesores. (Moreno, 2007, p. 109)

En el documento; Reflexiones sobre el futuro de la UPN Olac Fuentes Molinar, entonces rector de la esa institución en 1992; criticaba el estancamiento en la matrícula desde 1986 y cuestionaba la demanda de ingreso de profesores normalistas en la Unidad Ajusco, la cual tuvo una reducción hasta quedar en 1 de cada 10 ingresados en 1992. Así como el problema de la deserción por encima del promedio nacional, el bajísimo índice de titulación (8.5%) y la falta de estudios de seguimiento a egresados, representaban puntos primordiales de atención.

III.2.2.1.2. El mapa curricular

La configuración de este plan, estructuró la formación profesional de un pedagogo investigador, con énfasis en la investigación educativa. La propuesta central concebía la organización del quehacer universitario con base en campos estrechamente vinculados: Formación de Profesionales de la Educación, Desarrollo de la Educación Básica y Procesos Educativos y la Cultura Pedagógica. Lo que permitiría elaborar y desarrollar programas y proyectos concretos, estableciendo además Líneas de Fortalecimiento Institucional que propiciasen el desarrollo integral de la Universidad. En tal sentido el Plan de Estudios tuvo un carácter único con diversas modalidades y una estructura flexible, salidas terminales específicas y un espacio para contenidos regionales y locales.

Su diseño planteó a la Licenciatura en Pedagogía una nueva estructura configurada en fases de formación que respondiesen a campos de estudio, trabajo profesional y de formación multidisciplinaria, con el desarrollo de actividades de dominio teórico, metodológico y técnico para el análisis e intervención en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional. Con ello por una parte, y en concordancia con lo que expone Ferry (1997, p. 43) da a la formación una vista de institución, en tanto “dispositivo organizacional hecho de programas, de planes de estudios, y lugar de una práctica, con sus normas, modelos, su propia tecnicidad dada en un espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos.

Desde la transición, posibilitó el cumplimiento de requerimientos que se exigían a la Educación Superior en tanto formulación de una estructura curricular dotada de elementos sustantivos acordes con la época, colocando entre uno de los dispositivos organizacionales; al Plan de Estudios 1990 del que se extrae un componente esencial; el mapa curricular, cuya traducción manifiesta ser “una representación gráfica para identificar el espacio en que se encuentra una determinada unidad de formación, materia o saber, respecto a la totalidad de un programa educativo”. (Chan, 2005, p. 1) Representación que se muestra a continuación;

FASE: FORMACIÓN INICIAL (98 CRD.)	1º.	El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos 1857-1920	Filosofía de la Educación	Introducción a la Psicología	Introducción a la Pedagogía	Ciencia y Sociedad							
		4 hs. 8 crd.	1502	4 hs. 8 crd.	1571	4 hs. 8 crd.	1572	4 hs. 8 crd.	1573	4 hs. 8 crd.	1574	20 hs.	40crd .
	2º.	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación 1920-1968	Historia de la Educación en México	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	Introducción a la Investigación Educativa							
		4 hs. 8 crd.	1507	4 hs. 8 crd.	1575	4 hs. 8 crd.	1576	4 hs. 8 crd.	1577	2 hs. P 4hs. T.	1578 10 crd.	22 hs.	42crd .
	3º.	Crisis y Educación en el México Actual 1968-1990	Aspectos Sociales de la Educación	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje	Teoría Pedagógica Contemporánea	Estadística Descriptiva en Educación							
		4 hs. 8 crd.	1512	4 hs. 8 crd.	1579	4 hs. 8 crd.	1580	4 hs. 8 crd.	1511	4 hs. 8 crd.	1581	20 hs.	40crd .
FASE: CAMPOS DE FORMACIÓN Y TRABAJO PROFESIONAL (150 CRD.)	4º.	Planeación y Evaluación Educativas	Sociedad y Procesos Educativos en América Latina	Comunicación y Procesos Educativos	Didáctica General	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Inv. Educativa							
		4 hs. 8 crd.	1582	4 hs. 8 crd.	1583	4 hs. 8 crd.	1584	4 hs. 8 crd.	1585	2 hs. P 4hs. T.	1586 10 crd.	22 hs.	42crd .
	5º.	Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Bases de la Orientación Educativa	Comunicación, Cultura y Educación	Teoría Curricular	Investigación Educativa I							
		4 hs. 8 crd.	1587	4 hs. 8 crd.	1588	4 hs. 8 crd.	1589	4 hs. 8 crd.	1590	2 hs. P 4hs. T.	1591 10 crd.	22 hs.	42crd .
	6º.	Epistemología y Pedagogía	La orientación Educativa: Sus Prácticas	Programación y Evaluación Didácticas	Desarrollo y Evaluación Curricular	Investigación Educativa II							
		4 hs. 8 crd.	1592	4 hs. 8 crd.	1593	4 hs. 8 crd.	1594	4 hs. 8 crd.	1595	2 hs. P 4hs. T.	1596 10 crd.	22 hs.	42crd .
FASE: CONCENTRACIÓN EN CAMPO Y/O SERVICIO	7º.	Seminario-Taller de Concentración	Seminario-Taller de Concentración	Curso o Seminario Optativo	Curso o Seminario Optativo	Seminario de Tesis I							
		4 hs. 8 crd.	1532	4 hs. 8 crd.	1537	4 hs. 8 crd.	1533	4 hs. 8 crd.	1534	2 hs. P 4hs. T.	1531 10 crd.	22 hs.	42crd .
	8º.	Curso o Seminario Optativo	Curso o Seminario Optativo	Curso o Seminario Optativo	Curso o Seminario Optativo	Seminario de Tesis II							
		4 hs. 8 crd.	1538	4 hs. 8 crd.	1539	4 hs. 8 crd.	1589	4 hs. 8 crd.	1590	2 hs. P 4hs. T.	1591 10crd.	22 hs.	42crd .

III.2.2.1.3. Un currículum flexible

La década de los noventa se caracterizó por un gran dinamismo en la elaboración y reforma de proyectos curriculares de largo alcance, previsto a través de las innovaciones educativas del momento y, sobre todo, por las políticas y esquemas de evaluación y financiamiento imperantes. En los años setenta la flexibilidad era una cuestión académica que se asociaba a la rigidez estructural de los modelos organizacionales imperantes en las universidades; a principios de los años noventa,

la flexibilidad fue una gestión académica asociada a los cambios del modelo económico.

En México, en principio y durante los años setenta se orientó a superar los límites de la educación tradicionalista, rígida y centralizada, organizada en escuelas y facultades. Después se dispuso en torno al ejercicio de propuestas de modernización educativa constituyendo el aspecto central del discurso educativo oficial, con ello entro de lleno a la flexibilidad en su segunda etapa. Pedroza (2008, p. 39) expresa que; “el fundamento de la flexibilidad académica fue el cambio económico, al reconocerse a la Educación Superior como palanca del desarrollo económico del país, lo que significó un cambio de modelo académico en las IES.” Emparejándose al sistema de evaluación institucional que definió determinadamente ese periodo.

Ello posibilitó al Plan de Estudios 1990, conformarse como una estructura curricular tendiente a la flexibilidad, en tanto consideraba; el proceso de aprendizaje, las características del alumno, y la selección de actividades de aprendizaje; acordes con los requerimientos del programa. Se formuló además, en aspectos relativos al proceso de aprendizaje del alumno, los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales, el contexto socio-histórico más amplio, el desarrollo actual de los conocimientos científicos sobre la educación y una concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional. Lo que derivó, por lo menos; en la parte formal una correspondencia con la concepción de flexibilidad que la Universidad deseaba.

Pero una estructura curricular flexible precisaba otras implicaciones; el fomento del trabajo colegiado de los profesores, la interacción entre los contenidos, y la movilidad de los actores académicos, que en consecuencia propiciasen un aprendizaje integral en aras de formar un hombre comprometido, reflexivo, con actuación en la resolución de problemas reales. Que convocase al diálogo permanente entre docente y alumno,

para el logro de una mejora ordenada e inteligente en cumplimiento de un propósito de educación concreto y bien definido.

Por eso es extremadamente importante que al aplicar el currículum flexible en la universidad exista en todos los profesores y alumnos un claro y consciente entendimiento de su naturaleza, de su justificación y de los medios y procedimientos por los cuales es posible llevarlo a la práctica con éxito. (Pedroza, 2005, p. 121)

Entendimiento y consciencia que de existir al interior de la Universidad, precisaba un consenso y diálogo permanente entre todos los actores y desde todas las posturas, de entre las que aún en la plenitud de diferencias ideológicas, pugnarán por la unidad. Contando para ello con una expresión mínima pero precisa de lo que es el currículum flexible. En tal sentido exponemos una de las nociones de la flexibilidad curricular, dicha a través de Pedroza, (2005, p. 69) al señalar que: Puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento entre las diversas formas de conocimiento u objetos de aprendizaje que constituyen el currículum. Apertura que tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos”. Pues presenta implicaciones respecto a la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, que propicien en el estudiante mayor capacidad de decisión en tanto selección y combinación de contenidos.

Para ello es necesario distinguir que la apertura en las formas de conocimiento caracteriza por lo menos dos formas de flexibilidad curricular en las que existe una interrelación: Apertura de límites y relaciones entre los diferentes campos, áreas, o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículum. Y el grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas, diversificación de áreas de conocimiento y práctica, orientada a satisfacer demandas e intereses de los estudiantes. Ésta última encaminada a favorecer el acceso a la formación de una población social más diversa. A la vez que se destaca por tener un uso más corriente, al identificarse con un currículum flexible.

Sin embargo para ambos casos la flexibilidad en la Educación superior implica; “una re-conceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social.” Pedroza, (2005, p. 70)

Por otro lado Pedroza (2008, p. 23) incluye otra concepción expresada a través del pensamiento de Mario Díaz; al indicar que la flexibilidad curricular es;

El marco general de las reformas de la Educación Superior que abarcan la reorganización académica, el rediseño de programas de estudio, la transformación de modelos tradicionales de formación, la relación de la formación con las demandas laborales y la redefinición de los tiempos de formación.

Bajo esa orientación fue que se organizó el Plan de Estudios 1990, al suscribir de manera general el establecimiento de; “un adecuado equilibrio entre una secuencia necesaria en determinados cursos y una flexibilidad que permita en la última fase de formación que el alumno pueda concentrar su trabajo en un campo de conocimientos y/o profesional determinado. (Plan de Estudios 1990, p. 4) Lo que represento además una definición precisa en; “los objetivos del programa, el perfil de ingreso y el perfil de egreso”. Además del establecimiento de los niveles de formación a que daba lugar este tipo de currículum, según Pedroza (2005, p. 155) se refieren a; las competencias básicas, la formación sustantiva profesional y la integral profesional.

La primera orienta la adquisición de la comprensión del entorno, aptitudes y habilidades para la integración a una realidad laboral, la segunda; dota de identidad a una profesión determinada y la tercera; profundiza en una disciplina determinada, que ofrece una panorámica de la complejidad en la demanda social de cierta profesión.

En ese entendido la relación que guardo la organización de la formación sustantiva profesional e integral profesional, se tradujo en el Plan 90 como la organización de tres fases, correspondientes a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía comprendiendo cada una de ellas campos o áreas de formación. Cuya flexibilidad

tendría predominio en la tercera fase, denominada de concentración, con una perspectiva integral que permitiese al alumno optar por un campo de formación y/o servicio pedagógico, constituyéndolo como un espacio de pre-especialización articulado con las actividades de servicio social y el proceso de titulación. Actividades, esta últimas que indican una relación del campo de la tercera fase que elige el alumno.

Por otro lado, desde la perspectiva de Sánchez tenemos que al ser definido con base en fases o campos de formación y asignaturas, se colocó en el orden de un modelo académico de currículum semiflexible. Aun cuando en la formalidad el Plan de estudios 1990 no se hace patente. La propia configuración de fases o campos de formación lo vinculan con dicho modelo. Para ello Sánchez (1995, p. 32) lo define así:

El currículum semiflexible se organiza en tres niveles o etapas constituidas por un grupo de cursos básicos de nivel general, que son comunes a todos los programas del área del conocimiento; un segundo grupo de cursos que corresponden a los requerimientos específicos del programa académico seleccionado; y un tercer grupo de cursos que permiten profundizar en un área del programa de estudios o de un programa distinto.

Para efectos del Plan de Estudios 1990 se corresponde con un primer nivel de formación, considerándose inicial; la segunda fase que explicita los requerimientos de formación y trabajo profesional, con carácter de formación específicamente pedagógica conjugando teoría y práctica profesional. Y finalmente la fase de concentración en campo y/o servicio pedagógico, la cual se estructura a razón de la conclusión en la formación profesional que implica la profundización en un sector profesional.

Por lo tanto los elementos constitutivos en la organización del Plan 90, se designan entre las dos visiones expuestas como de modelo flexible y semiflexible con algunas variantes, pero sustancialmente en función del modelo mencionado. La concreción de los conocimientos requeridos para la carrera se organizan en etapas constituidas

por grupos de asignaturas que no necesariamente tienen una secuencia temporal obligatoria previamente definida; es decir, que no cuentan con ciclos académicos en los que se deba cursar una asignatura específica, sino que generalmente se señala un rango de ciclos académicos en los que una asignatura específica deberá ser cursada. Lo que posibilita a este tipo de modelo académico;

Ser flexible en el tiempo en el que se realizan los estudios. Al estar basado en el sistema de créditos, permite que dentro de ciertos límites y siguiendo criterios preestablecidos, el alumno seleccione las asignaturas que constituirán parte del currículo, con lo que permite una mejor adecuación a las aptitudes e intereses del estudiante. (Sánchez, 1995, p. 32)

Ampliando los horizontes de lo flexible, creemos necesario explicitar un poco más, respecto de los modelos académicos predominantes en la educación superior, de entre los que se clasifica el denominado currículum flexible en tal sentido Sánchez (1995, p. 47) sugiere que;

No se centra en asignaturas sino que es definido para cada uno de los participantes de acuerdo con el programa de investigación, el profesor se encarga de orientar y hacer recomendaciones, dirige el trabajo, participa tanto en la definición de las actividades complementarias a realizar por los estudiantes, como en la dirección de los proyectos de tesis, y las participaciones en seminarios para presentación de avances de los proyectos respectivos.

Lo anterior nos lleva a precisar que el Plan de Estudios 1990 tiende en gran medida a ser flexible, aunque su concreción se lleva a cabo, solo en la tercera fase de formación. Atendiendo a ello, la no definición de asignaturas, se prevé como espacios de concentración en un campo que incluye materias de concentración y optativas, las primeras a través de seminario-taller que determina la profundización teórico-práctica. (Plan de Estudios 1990, p. 4) Además de que el alumno es quien elige de acuerdo con sus intereses uno de ellos. Propiciando que los seminarios se vinculen con proyectos que impliquen actividades de investigación y/o intervención sobre problemas y necesidades, manifiestos en el campo de formación. (Plan de Estudios 1990, p. 20). Ello opera a favor de que los contenidos retroalimenten la elaboración y desarrollo del proyecto de tesis.

Cuyo fundamento encuentra sentido en el modelo flexible según describe Sánchez (1995, p. 46);

La determinación de los cursos, seminarios y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante y/o instancia colegiada en la que participa el cuerpo docente asignado al programa, es usual que el trabajo de investigación juegue un papel fundamental en la definición de las actividades a desarrollar por el estudiante.

Aunque el modelo de currículo flexible es utilizado con frecuencia en programas de tipo tutorial, con definición para cada uno de los participantes en el programa según el proyecto de investigación. Para el caso del Plan de Estudios 1990 se determina, como se ha mencionado ya; en la tercera fase, donde el maestro se desempeña como asesor (tutor), encargado de hacer recomendaciones, dirigir el trabajo, y participar tanto en la definición de las actividades complementarias a realizar por los estudiantes, como en la dirección de los proyectos de tesis. En ese sentido la tercera fase de formación se corresponde al modelo académico flexible sustentándose en que “los programas son flexibles y se estructuran a partir de cuatro actividades: trabajo de investigación, actividades complementarias, seminario de investigación y tesis, (Sánchez, 1995, p. 50)

Ello exige que la postura de lo flexible sea aplicable a toda la universidad, en la conformación de un todo, desde la que se pueda articular, y vincular una infraestructura consolidada, capaz trascender fronteras de pensamiento, de tal forma que esa flexibilidad permita que la Universidad cuente con:

Grandes “centros de recursos para el aprendizaje”. Estructuras compartidas por una o varias instituciones, para disponer en su conjunto de sólidas bibliotecas, laboratorios, talleres, sistemas electrónicos de almacenamiento y recuperación de información y todos los recursos tecnológicos de que se pueda disponer para llevar a cabo la misión universitaria. (Pedroza, 2005 p. 46)

Podemos pensar la universidad como una entidad integral, sólo sí da muestras de certeza en el ejercicio pleno de la flexibilidad, al conducirse en un ejercicio

académico, dotado de libertad, dentro de ciertos límites. En el entendido de la existencia de plena participación de todos y cada uno de los actores que en ella intervienen. Le requiere también a la universidad, capacidad de autonomía, alejada de su propia burocracia y la del Estado que en consecuencia la lleve a “eliminar las falsas fronteras del conocimiento que están patentes dentro de las mismas universidades y entre cada una de ellas.” (Pedroza, 2005 p. 49)

Le Implica además, entre otras cosas; ampliar su visión de universidad mirarse como un cuerpo educativo sólido donde la legislación que la rige sea totalmente orientadora, sin rebuscamientos, ni encasillamiento gubernamental, procurando su carácter flexible. Al grado de que esa legislación pueda;

Reflejar las misiones y políticas de la universidad como horizontes para su desarrollo, pero que aparte de ella todo lo que constituya un obstáculo para alejarse de las trayectorias que le imponen esas misiones. Derivando en una legislación que evoluciona al mismo ritmo que el cambio social y que la mutación de los saberes. (Pedroza, 2005 p. 51)

Esa interpretación, resulta equiparable a los planteamientos hechos por la UNESCO, respecto a las funciones de la Universidad como principios del proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior; entre los que destaca: “el criterio de pertinencia, entendida primordialmente en términos del lugar y el papel de la educación superior en la sociedad, de sus funciones de enseñanza, investigación y servicio. Y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, (Unesco, 1995, p. 8) (Díaz, 2003, p. 138)

Pertinencia que exige la democratización del acceso, participación y responsabilidad frente al sistema educativo en su conjunto, vinculación con el trabajo, y la búsqueda de soluciones a problemas del ámbito general humano como; la demografía, el medio ambiente, la democracia y los derechos humanos. E implica a la Educación Superior desarrollar su capacidad de respuesta a los “problemas generales con que se enfrenta en la sociedad y a las necesidades de la vida económica y cultural y ser

más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad determinados.” (Díaz, 2003, p. 138)

La tarea es amplia para la Educación Superior, si nos referimos a la responsabilidad que de ella tiene la Universidad Pedagógica Nacional. Pertinencia es un elemento inherente a la formación de cualquier nivel educativo, por lo que en el Plan de estudios 1990; es indispensable que se encuentre presente en una demostración permanente de su estabilidad y coherencia en el tiempo, que conlleve a expresar la vigencia concreta que se espera de éste. Sin embargo habría que considerar que en la acción representa un ejercicio complejo, lleno de incertidumbre, por lo que requiere la participación e intervención de la universidad y de todos sus actores; sólo así podemos vislumbrar certeza sobre los hechos que dan cuenta de la realidad que prevalece en ella.

III.2.2.1.4. Los campos problemáticos

La década de los 90 generó cambios relevantes en la educación superior en México. Planteó el desarrollo de trabajos sobre diseño curricular centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos, en aplicación hacia distintas disciplinas, con carácter más aplicativo. Implicando que las profesiones se acercaran a cierta especialización o desarrollo específico del currículum en determinados campos disciplinares, prevaleciendo mayormente;

Aquellos modelos curriculares y de enseñanza basada en el llamado aprendizaje experiencial o situado a través de solución de problemas, método de proyectos, resolución de casos, aprendizaje generativo y en la formación en la práctica en escenarios profesionales o formación in situ. (Díaz, 2003, p. 98)

Con esa perspectiva, el aprendizaje situado en la solución de problemas, modelo la organización del Plan de Estudios 1990 según describe el Proyecto Académico 1993 donde los campos agrupan una serie de problemas. Su tratamiento establece áreas y

líneas de desarrollo académico con base en las cuales se formulan programas y proyectos.

Los campos de conocimiento se estructuran a partir de prácticas sociales previas que con el tiempo van constituyendo espacios racionalizados de organización, de información y de intervención sobre objetos, agentes o contextos. Misma concepción que se explicita en la conformación de los diferentes campos de formación que constituyen el Plan 90.

Lo que nos lleva a pensar si es el mismo sentido que adquiere al intervenir en ellos la formación del futuro pedagogo, al respecto Ruiz (2011, p. 33) nos dice;

Movilizarse al interior de un campo de conocimiento, ya como actor o como receptor de ideas, lleva al reconocimiento de las posiciones existentes en el mismo; cada sujeto, al tomar posición, elige su propio camino, es decir, se forma. El acto implica reconocer las fuerzas que hay en el interior del campo elegido, posibilidades, coerciones y negociaciones que estará, en condiciones de asumir si quiere pertenecer al gremio o a un grupo dentro del campo (RUIZ, 2011, p. 33)

En función de que el sujeto tome posición en tanto actor o receptor de ideas, lo pone ante la posibilidad de descubrir y descubrirse en una gama de campos de conocimiento, de ahí que en las tres diferentes fases o campos de formación previstos en el Plan de Estudios 1990, llevan al futuro pedagogo desde lo Socio-histórico y Político, Filosófico-Pedagógico, Psicológico, Investigación Educativa; estos primeros con el ofrecimiento de perspectivas de análisis y/o intervención sobre lo educativo. En lo referente a la Teoría Pedagógica, Sociología de la Educación, Proyectos Educativos, Docencia, Currículo, Orientación Educativa y Comunicación y Educación se constituyen en campos de formación teórico-prácticos, refieren un crecimiento cualitativo y cuantitativo de la pedagogía.

Por su parte los relativos a Orientación Educativa, Docencia, Currículum, Comunicación y Proyectos Educativos, previstos en la tercera fase de formación; se articulan en referencia a la profundización teórico-práctica orientada al dominio de los conocimientos pedagógicos específicos con estrecha relación con el trabajo profesional y las problemáticas de nuestra realidad educativa. Pero tampoco

debemos olvidar, que si bien es cierto, el sujeto se concibe en libertad de elección sobre el objeto de conocimiento que ha de aprehender, también es cierto que los campos de formación son resultado del desarrollo curricular previsto en un momento histórico definido, para dar atención a las necesidades de la población y de la sociedad referente a la educación superior, por ello se establece que;

La resolución de problemas se concibe como una estrategia educativa, que tiene como eje al alumno, y abarca tanto el diseño curricular como el de la instrucción o enseñanza. Se enfoca en desarrollar el juicio crítico y el razonamiento, la capacidad de aplicar los conocimientos en una situación real, el hábito por el estudio independiente, e incluso, el trabajo mediante un aprendizaje activo. (Díaz, 2003, p. 82)

Por lo tanto; el planteamiento de los campos problemáticos hecho por la Universidad Pedagógica Nacional, para el Plan de Estudios 1990 precisa delimitaciones de la realidad educativa, de competencia institucional e intervención de manera significativa. Comprenden la interacción entre sujetos, ámbitos y procesos, su construcción es base de los requerimientos y las tendencias de la realidad educativa, así como de: “la recuperación histórica de su experiencia, las responsabilidades derivadas de sus principios, finalidad y políticas y la visión de las tendencias y líneas de desarrollo institucional a futuro.” (Proyecto Académico 1993)

Entonces; si el Plan de Estudios 1990 afirma flexibilidad, en su estructura y organización debe responder en gran medida a lo siguiente;

Lo que garantiza la flexibilidad curricular, es la forma como la selección y organización pueden establecer nuevas áreas, nuevas relaciones entre áreas, y nuevas relaciones dentro de un área, relaciones que son cada vez más abiertas y centradas en la interdependencia, la interacción y la reciprocidad o integración (Pedroza, 2005, p. 86)

En ello radican en gran medida las interrelaciones que se establecen entre los campos de formación establecidos a lo largo de las tres fases o niveles de formación constituidas en el Plan de Estudios 1990, configuradas a razón de vinculación, interrelación e integración. Pues el campo; produce un lenguaje y maneras de ser idiosincrásicas al ámbito profesional, en él; “el sujeto se pone en forma porque se

proponen formas que revisten de legítimas las acciones por él emprendidas.” (Ruiz, 2011, p. 50)

Por tanto, hablar de flexibilidad académica significa reconocer a las distintas flexibilidades que la integran. Las flexibilidades que identificamos son: numérica (oferta educativa), curricular, funcional (trabajo de la academia), forma de gobierno, administrativa y tecnológica (Pedroza, 2005 p. 34)

Es decir la flexibilidad debiera considerarse de forma global en cualquier Institución de Educación Superior, Asumiendo en su totalidad la función que de la educación le ha sido conferida.

III. 2.2.1.5. El sujeto pedagogo y su formación

Al hablar de una formación de tipo universitaria, supone partir desde una perspectiva universal o más amplia del conocimiento pedagógico, en donde lo educativo es estudiado desde diversos enfoques disciplinarios que dan como resultado un panorama general de dicho ámbito así como también; “la posibilidad de que el estudiante de pedagogía pueda vislumbrar su quehacer profesional en otros espacios de trabajo que no se aboque exclusivamente en la docencia (Fernández, 2009, p. 96)

Partiendo de ese supuesto; la formación profesional que prevé el Plan de Estudios 1990 señala; “debe sustentarse en las funciones esenciales de la Universidad: Docencia, investigación, servicio de extensión y difusión.” (Plan de Estudios 1990, p. 3) propone, además; que en la realización de una formación multidisciplinaria “se desarrollen actitudes y capacidades de dominio teórico, metodológico y técnico para el análisis e intervención en problemas educativos relevantes dentro del campo profesional.” (Plan de Estudios 1990, p. 4) Luego entonces habrá que entender el tipo de sujeto que se pretende formar y como se interrelaciona con el aprendizaje y con el entorno social del que forma parte.

III.2.2.1.5.1. Sujeto

Desde su nacimiento el hombre experimenta un encuentro con la sociedad a la que pertenece, en ejercicio permanente de adaptación; en tanto desarrolle su inteligencia y progrese adquiriendo autonomía; “tal ajuste tiene como meta alcanzar un estado estacionario de las interrelaciones que desde su conciencia plantea con el mundo de sus realizaciones trascendentales. (Gallego, 1992, p. 42) lo que trae en sí mismo un proceso de desarrollo que lo lleve a una transformación intelectual conformada a través de su educación en los diferentes niveles de formación académica y de aquellos que le ofrecen sus propias experiencias de vida.

Ese hombre se conforma como un sujeto pensante capaz de establecer un sistema de interrelaciones que mantiene “consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad concreta en la cual vive y con los saberes que dicha sociedad ha elaborado sobre sí y de sus relaciones con la naturaleza y con otras sociedades.” (Gallego, 1992, p. 66)

En ese sentido la constitución de lo individual se da por incorporación de lo social y por la acción instituyente de los individuos. Sin embargo; esa incorporación no se da en una posición pasiva del sujeto; por el contrario asume que, “El proceso de incorporación se da de manera activa; incluso en la imitación, la participación del sujeto es determinante para la introyección del objeto. (Ruiz, 2011, p. 38).

Participación que se asume en un sujeto pensante, con capacidad creativa, en la generación de conocimientos que se dan a partir de las experiencias formativas que provee el ejercicio investigativo que se formula como un eje a la vez que instrumento de apoyo al proceso de formación profesional, que en nuestro caso se equipara al configurado para un futuro pedagogo.

Se asume además como un sujeto que organiza (asimila) “las situaciones nuevas con estructuras de representación o de acción procedentes de sus actividades

anteriores, en las situaciones análogas, y conservadas en la memoria desde que se construyeron.” (Flórez, 1998, p. 63) caracterizadas en su proceso formativo como pedagogo a través de las diferentes fases o campos de formación que van desde lo disciplinario con predominio teórico, orientado al análisis de problemáticas educativas que conllevan a un progreso intelectual del campo pedagógico, y por ende orientan la investigación educativa como parte inherente a dicha formación, proyectiva a la conclusión de la formación profesional.

Por ello es importante reflexionar y decir que el proceso de enseñanza no se desarrolla en un sujeto universal y abstracto, sino en sujetos reales que poseen una estructura cognoscitiva particular. Por lo que es; “innegable que la estructura de conocimientos del estudiante que se dispone a asimilar un nuevo material o a solucionar un problema, es una variable que influye decisivamente en su aprendizaje.” (Flórez, 1998, p. 64, 65) Ya que se espera de ese sujeto, el desarrollo de un pensamiento humanístico, crítico y reflexivo sobre los procesos sociales inherentes a su formación profesional.

Luego entonces el sujeto del que hablamos y se interpreta en el Plan de Estudios 1990, se corresponde con el que Ruiz (2011, p. 40) sugiere;

El sujeto esta interpelado por las normas, por lo simbólico, pero también está encadenado a reinventar de nuevo el camino andado. No existe camino predeterminado, sino camino por venir. Al ser capaz de llevar a efecto la acción el sujeto abre su mundo, “es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable”.

En ese sentido el sujeto es el que establece sus decisiones en el marco de la aprehensión del conocimiento, en la existencia de libertad, y de capacidad intelectual para comprender y actuar en su entorno desde lo social, político, y principalmente desde lo educativo. Por lo cual, se asume que;

El perfil de formación del sujeto, por tanto, no solo debe tender hacia el saber operatorio (racionalidad práctica); sino además, ejercitar la intelectualización del propio saber a

través de la auto-referencialidad de la condición humana: “saber hacer con saber y conciencia respecto de las consecuencias de ese saber. (Pedroza, 2005 p. 29)

Cuando el sujeto a través de la formación se constituye en un ser consciente de su realidad puede traducirla e intervenir responsablemente, según expresa Ruiz (2011, p. 34) le da la posibilidad de potenciar su saber pedagógico al;

Liberarse de los controles comunitarios (la tradición y la conformidad), define elecciones, moviliza recursos y formula fines o metas. La memoria, por su parte, hace posible resistir la transformación de la razón en poder, ofrece un antecedente cultural que permite a los individuos y grupos la movilización. De este modo ser sujeto es ser capaz de transformar situaciones que lo producen a sí mismo, en experiencias integradas de vida y proyectos.

III.2.2.1.5.2. El Pedagogo

La pedagogía debe estar presente en todos los niveles del Sistema Educativo, inclusive en educación superior, donde el pedagogo es un agente de la pedagogía; es decir; perfilado como:

Un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo-formativo que orienta. Los pedagogos, dada su condición, pueden revitalizar su función social como actores-sujetos transformadores críticos- del proceso formativo. (Fernández, 2009, p. 103)

De ahí que los medios previstos para la formación del pedagogo ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional, procuraron el desarrollo de una estructura curricular que le permitiese perseguir según la finalidad manifiesta en esta; el fortalecimiento de la formación de profesionales en el campo de la educación, multidisciplinaria con espacios curriculares de trabajo interdisciplinario para desarrollar actitudes y capacidades de dominio teórico, metodológico y técnico vinculados con la capacidad de aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.

Al referirse al sustento en las funciones esenciales de la Universidad como lo son la docencia, investigación, servicio de extensión y difusión, si bien es cierto considera

de inicio como perfil de ingreso la inscripción de maestros en servicio y egresados de bachillerato, por una parte da cabida a la función de la docencia, y se diversifica con la apertura al bachiller que presenta otro tipo de características individuales que le permitirán acceder y participar de la formación prevista para el pedagogo, libre de prejuicios y abierto a experimentar sobre las estructuras del saber pedagógico. Sin embargo los pedagogos como prácticos requieren de un conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente, “sin desconocer su capacidad de reflexión y teorización sobre la práctica unidas dialécticamente.” (Fernández, 2009, p. 103)

En función de ello la previsión del Plan de Estudios 1990 considera entre sus propósitos generales; la prevalencia de una adecuada relación entre la teoría y la práctica, por lo que al pensar desde lo que nos dice Fernández (2009, p. 103) sobre la necesidad de “un pedagogo (teórico-práctico) reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora desde dos aspectos claves: el contexto socio-histórico y el pensamiento crítico.” Podemos decir que en lo formal es el ejercicio que precisa dicho Plan.

Fernández (2009, p. 35) sugiere; para los pedagogos es imprescindible, “desarrollar esas capacidades de análisis y de argumentación. Es un reto complejo, ya que las capacidades argumentativas requieren una amplia y sólida formación intelectual.” La que a su vez también se encuentra pretendida en otro de los propósitos generales del Plan de Estudios 1990, al explicitar la formación profesional del futuro pedagogo como un proceso sistemático y continuo, que al cabo de la conclusión de sus estudios, ha de llevar al pedagogo a la consolidación de sus capacidades argumentativas en tanto los lenguajes propios de la pedagogía que giren en torno a las situaciones que requieren su intervención profesional en la solución de problemas, en cualquier ámbito educativo. Sin olvidar que la exigencia formativa del pedagogo implica una formación que oriente a la investigación educativa;

Sobre todo la formación del pedagogo deber ser entendida como un proceso que no se resuelve describiendo una serie de pasos o procedimientos para desarrollarla y como un proyecto que supera radicalmente. El marco estrecho de un pragmatismo y de un positivismo a los que se ha pretendido reducirla. (No se puede reducir este proyecto y proceso formativo a unas acciones concretas previamente planeadas y a las que solo se atiende su ejecución concreta) (Bedoya, 2000, p. 74)

Para sintetizar hemos de decir que lo que caracteriza a los pedagogos verdaderos se traduce en una preocupación por el saber y por formar los grupos de jóvenes que continuarán la labor por ellos emprendida, de generar “la continuidad histórica de producir saberes para el beneficio de la sociedad y de la instauración entre sus miembros de la racionalidad, la civilidad y la democracia.” (Gallego, 1992, p. 121)

Además de inscribirse en la comprensión dinámica, no dogmática ni absolutista del saber por él construido. Cuya traducción derive en la; conquista intelectual sobre “el proceso centrado en el debate razonable de lo que la información sobre dicho saber afirma, de aquello a lo que no hace referencia y de lo que contradice. (Gallego, 1992, p. 121) Transformación intelectual que ha de llevarlo a condiciones de comprensión, sobre el abandono que debe hacer de la estructura de ideas donde haya comodidad, seguridad y que creen en él firmeza. Sin embargo el logro de dicha transformación intelectual no ocurre de la noche a la mañana, requiere un compromiso permanente.

III.2.2.1.5.3. Formación

Formar, a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad (Flórez, 1998, p. 110) Representa por lo mismo asumirse como sujeto inserto en una sociedad en la convivencia con otros que también la integran y con los cuales debe asumir una convivencia e interacción que los lleve al ejercicio de la participación en grupo y en el tiempo pueda representar su inserción a la ciudadanía, deseable en una sociedad madura y equilibrada, a la que la mayoría de los seres humanos debiera aspirar.

Por ello el trayecto de la formación cualquiera que sea el ámbito de su aplicación y ejercicio, genera en el sujeto una nueva perspectiva de vida, pues “hablar de formarse representa más que un trabajo sobre sí mismo, imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (Ferry, 1997, p. 43) al conjugarse con el devenir histórico social y cultural en el que se encuentra, se espera de cada sujeto una participación activa que ha de demandarle permanentemente la conformación de un proyecto de vida en comunidad.

Así mismo se espera que al concluir su formación profesional, el pedagogo desarrolle a través de su actividad profesional guiada por los desarrollos teóricos-pedagógicos la planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos, la Docencia llevada por el análisis, elaboración de propuestas y ejercicio de la misma, en el Currículum a través de la programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio.

En tanto a la Orientación Educativa encaminada a la elaboración y desarrollo de proyectos de organización y prestación de estos servicios; el desarrollo de estudios e investigaciones para explicar procesos educativos, como también en proyectos orientados a resolver problemas educativos. Respecto a la Comunicación y Educación: elaboración, operación y evaluación de propuestas para la aplicación de las tecnologías de la comunicación en instituciones y campos educativos; análisis del proceso de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas (Plan de Estudios 1990, p. 9)

Todo lo anterior define lo que la formación pedagógica pretende proveer a cada sujeto, considerando que en la realidad de intervención lo proyecte. Lo cual nos remite a pensar que;

Mientras un proyecto educativo explicita más claramente evidencie los fundamentos en que se basa, es probable que resulte más consistente. En la medida en que todos los elementos del proyecto sean pertinentes respecto de lo que les da soporte, es más probable que gane en credibilidad y aceptación amplia. (Fernández, 2009, p. 30)

En consecuencia pueda éste, con su naturaleza otorgarle extensión a la vida y vigencia de cualquier proyecto educativo, en el entendido, no sólo de duración en el tiempo, sino en el cumplimiento cabal de cada una de las definiciones que lo han determinado, en relación a la satisfacción de las necesidades de demanda social para las que principalmente fue creado.

Continuando en ese tenor, Ferry (1997, p. 63) contempla que:

Cada tipo de estructura segrega una pedagogía deseada o perversa, explicitada o travestida, que orienta según su lógica el proceso de formación. El modelo pedagógico implícito incluido en el sistema de formación es a la vez y en proporciones variables, según el caso, el principio organizador del sistema y el producto de su funcionamiento.

Y lo deseable en la realidad social, tendría que ser, precisamente que el producto del funcionamiento del sistema de educación superior modelase para el sujeto un camino de formación que se correspondiese plenamente con sus anhelos, en conjunción de los propios que coexisten en la sociedad de convivencia.

III.2.3. Evaluación del proceso y producto

Una evaluación del proceso conlleva a la comprobación continua de la realización de un Plan o Programa, comprobación que para efectos de este estudio de investigación ha de realizarse, desde dos de los aspectos que prevé este tipo de evaluación; Primero, proporcionar información del personal académico, respecto al buen ritmo que puedan seguir las actividades y su desarrollo según la planeación original. Segundo; proporcionar una guía que informe las modificaciones o explicaciones de un Plan tanto como sea necesario.

Por su parte la evaluación del producto tiene como propósito valorar, interpretar y juzgar los logros del Plan, en tanto la satisfacción de las necesidades que originalmente constituyeron su creación así como del grupo al que pretendía servir. De ahí que la utilización básica de una evaluación del producto consista en determinar si un Plan concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos.

2.3.1. Recopilación de información

La valoración inicial precisa la indagación sobre el ritmo y desarrollo que siguen las actividades originalmente especificadas en el Plan de Estudios 1990. Los pasos a seguir para efectos de este trabajo valorativo implican el recurrir a un grupo de profesores con experiencia en el trabajo académico y docente como responsables de las líneas y campos de formación que constituyen la Licenciatura en Pedagogía. Las líneas de formación son cinco; Socio-educativa, de Investigación Educativa, Psicología Educativa, Filosófica-Pedagógica y Socio-histórica.

Por su parte los campos de formación igualmente son cinco; Docencia, Currículum, Proyectos Educativos, Orientación Educativa y Comunicación Educativa. El trabajo a efectuar con los académicos busca su contribución en la comprensión del funcionamiento del Plan, a través de lo que éste; prescribe y de la realidad que enmarca en el ejercicio académico. Todo ello con la posibilidad de vislumbrar la vigencia y pertinencia que el Plan guarda con respecto a la formación del sujeto pedagogo.

La recopilación de información se efectúa bajo un enfoque cualitativo; el cual propone reconstruir la realidad desde la óptica de los actores sociales de un sistema, en la captación del significado de las cosas, más que de su descripción. Para ello el instrumento de investigación a utilizar es la entrevista, entendida como: “una

narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como un objeto de estudio”. Según cita Nahoum, (1990, p. 66) a Greele. Su adopción obedece a que es; “un medio idóneo para la recuperación de acontecimientos del pasado o de escenarios a los cuales no se puede tener acceso por vía de la observación (Anguera, 1998, p. 539).

En esa definición de narración conversacional; de la entrevista, y en especificidad de ser una técnica de investigación, aplicaremos según su clasificación; la entrevista a profundidad en la búsqueda de; “la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor 1986).

Así la recuperación de los acontecimientos de un pasado inscrito en el Plan de Estudios 1990, ha de permitir reconstruir esa realidad desde la perspectiva de los académicos de la UPN; que con sus experiencias y situaciones vividas en el día a día, en el desempeño de su trabajo, para la formación del pedagogo; se capte el significado que subyace en tanto vigencia y pertinencia de dicho Plan.

III.2.3.2. Análisis de la información

La recuperación de la información obtenida, parte de la realización de las 10 entrevistas, a los responsables de las líneas y campos de formación. La ubicación de los espacios físicos de concreción para cada una de las entrevistas corresponde a los cubículos asignados por la UPN, a cada uno de los responsables entrevistados; en los cuales se desarrolla su trabajo académico. El promedio de tiempo ocupado en cada una de las entrevistas fue de; 20 a 45 minutos.

En tal sentido el análisis de la información conlleva el interés de interpretar y reinterpretar de forma integral; lo que dice el entrevistado, del modo en que lo dice,

así como lo que nos dice en sus interacciones y expresiones de comunicación no verbal. Con ello la información recabada nos ha de permitir establecer las visiones, creencias y sentidos (significados) encaminados a comprender la articulación, desarrollo y funcionamiento del Plan de Estudios 1990 que por ende puedan derivar en el establecimiento de su vigencia y pertinencia ante la formación del sujeto.

III.2.3.2.1. Recuperación de la información

La presentación de los resultados se genera desde una perspectiva narrativa, que se desarrolla a través de los relatos, de los episodios, y de la descripción de casos, etc., que conformaron las palabras y expresiones generales de los entrevistados, para captar con la mayor fidelidad su pensamiento.

Hablar de vigencia y pertinencia en el Plan de Estudios 1990 nos lleva a saber qué es lo que subyace en estas dos categorías de análisis y su relación en torno a los aspectos formales que explicitan dicho Plan; respecto a la formación del sujeto pedagogo. Según se ha descrito en el capítulo II.- Marco Teórico; la vigencia señala la actualidad de los fines que configuran un Plan de Estudios particular, y la relación que establece con los avances sociales, humanos, científicos y técnicos de un campo determinado.

Por su parte la categoría de pertinencia; conlleva a entender el grado de adecuación en que las finalidades atienden a la concepción de la educación superior y lo que se espera de la licenciatura al concluirla, es decir; cuál es la proyección del egresado, de acuerdo con los rasgos característicos del perfil de la licenciatura de que se trate.

De ahí que el tratamiento de la información recabada por medio de entrevistas; a los responsables de las diferentes líneas y campos de formación, se lleve a cabo en la precisión de los elementos clave resultantes de las situaciones expuestas por motivo

de las entrevistas. Lo cual ha de servir de guía para valorar y comprender; la existencia o, no de vigencia y pertinencia en el Plan de Estudios 1990.

Los aspectos particulares considerados, que subyacen a las categorías de vigencia y pertinencia; en su relación con la estructura curricular del Plan de Estudios 1990. Señalan; en primer momento la indagación, a partir de la formación profesional del pedagogo dada como un proceso continuo y sistemático, lo que implica entender, si esto ocurre desde el trayecto inicial del Plan; hasta nuestros días, en el año 2013. Los relatos de los entrevistados expresan;

Es vigente la idea de que el proceso de formación debe ser sistemático, pues se configura con un orden, y sentido en cada asignatura. Y continuo ya que su organización establece una vinculación horizontal y vertical en interrelación del nivel de contenidos entre asignaturas para un mismo ciclo. Pero todo subyace en la formalidad del Plan de Estudios, ya que en la realidad, una formación sistemática y continua es otra cosa.

Aludimos en primera instancia al hecho de que formarse, significa siempre adquirir y aprender continuamente convirtiéndose en un proceso que ha de incluir aprendizajes sistemáticos, además de todo tipo de experiencias en las que se busque sensibilizar, y movilizar desde el principio cada encuentro; de ahí “la idea de que el trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias, que a las diversas adquisiciones muchas veces inesperadas a las que da lugar” (Ferry, 1997, p. 73)

Partiendo de la idea formal inscrita en el Plan de Estudios 1990, en su representación de proceso formativo para el futuro pedagogo; se hayan las diversas adquisiciones de aprendizajes dispuestos formalmente en los que radica una consistencia sistemática y continua orientada por la estructura curricular de conformación respecto de sus tres niveles o fases formativas. Sin olvidar que además, las personas se forman en todos o en el mayor de los casos; a través de mediaciones que ellos mismos buscan o de medios que se les ofrecen.

De ahí que se contemple a la formación como un proceso que implica desarrollo y maduración interna de la persona, en posibilidad del aprendizaje, de reencuentros y de experiencias. Mismos que existen en la participación de todos los actores de la educación. Con un sustento claro en el análisis, lo cual dota al proceso de un carácter transformador. Sin embargo, en la realidad no hay un ejercicio docente consistente y profesional, que incluya a toda la estructura universitaria, por lo tanto el proceso formativo deviene en rupturas. Y la continuidad y sistematización quedan solo en la mente de aquellos con intención de hacerlo llegar a la realidad de la mejor manera.

Si hablamos de formación como proceso; señala Ferry (1997, p. 108) consiste en;

Llevar al alumno a través de experiencias, de situaciones reales en las cuales asume temporalmente un rol, donde las situaciones que ve son para ser comprendidas, que como resultado de esa vivencia conllevan al compromiso de encontrar los diversos sentidos que las encubren así como la relación entre ellas.

Implica, además poder descifrar el sentido de lo psicológico, social, político, histórico, etc. ante el acto mismo de formarse, el propio alumno ha de reconocer en su avance profesional que; “ninguna técnica o modelo de acción, y conducta aprendida, es efectivamente movilizadora de la práctica si no se comprende, es decir, si no encuentra su lugar en el campo de los deseos y representaciones propias de aquel que las vive.

La formación del pedagogo que se inscribe en el Plan de Estudios 1990 precisa una formalidad que exige su compromiso institucional, como resultado de un proceso continuo y sistemático, con el requerimiento de una práctica congruente. Pero la realidad expresada por los entrevistados demarca:

Desconocimiento generalizado, cortes, modificaciones e inserciones que hacen los docentes que participan en el Plan de Estudios 1990 y con esto es con lo que se trabaja. Y la práctica se torna desvinculada entre lo antecedente y consecuente, de cada una de las asignaturas que componen las diferentes fases de formación, en ello radica que la

continuidad de los contenidos mayormente no sea consistente por los estilos, enfoques y preocupaciones de los académicos, quienes le dan su propio sesgo.

Si entendemos que la educación; “no es otra cosa que un proceso de acceso a la realidad, una introducción en la interpretación múltiple de la realidad.” (Bárcena, 2005, p. 100) tenemos que el proceso formativo en el que se inscribe la educación prevista para la Licenciatura en Pedagogía accede a la realidad como proceso distorsionado con interpretaciones múltiples desde las situaciones diferenciadas que configura cada maestro.

Si bien es cierto, los referentes del conocimiento que subyacen dentro de cada fase formativa se explicitan mediante la labor docente, resulta indispensable que: “en la enseñanza sepamos narrar cada una de las disciplinas, vinculándolas a su propio pasado, a los cambios sociales que han acompañado su desarrollo, al transmitir lo que cada uno de estos campos de saber acumula.” (Bárcena, 2005, p. 100) Pues en esto radica la posibilidad de dar valor no solo de manera instrumental, sino también en la representación de una imagen abierta del hombre así como de una imagen problematizada con la que se facilite su intervención en una realidad dada.

E implica en el sujeto que se forma, se ponga en relación con una cierta memoria, “no la memoria como simple recuerdo del pasado, sino como actualización del pasado en el presente para permitir un nuevo comienzo.” (Bárcena, 2005, p. 101) de tal forma que el aprendizaje adquirido desarrolle en él un criterio de valoración al de quienes, antes que él elaboraron la parte del saber que le es entregado.

Toda práctica tiene una tradición con su propia historia, en la que se viven momentos de retroceso y de progreso. En el momento que un maestro es un sujeto de la práctica formativa, acepta la autoridad de un modelo de educación que en nuestro caso responde al Plan de Estudios 1990. Así el maestro se inscribe en una aceptación libre de dicho modelo puesto que “en la base de toda autoridad se encuentra un acto de conocimiento y reconocimiento no de sumisión.” (Bárcena,

2005, p. 126) Entonces si se asume la autoridad como un aspecto de reconocimiento, se entiende como parte de lo que puede ser conferido por otro, al reconocerle a uno capacidad en el desarrollo de algo, por lo que no puede ser concedida por uno mismo. Así en la disposición de que es capaz cada profesor ha de situarse en el entendimiento de la autoridad que le reconoce al Plan de Estudios. Pues en ello radica que todavía luego de su origen a más de 21 años se le considere como de;

Una gran valía, al saberlo un proceso vivo, en conformación de un proceso educativo. De ahí que se sustente en las actualizaciones que dan continuidad a su vida, y eso lo acerca a la realidad actual. Aun cuando al interior de las propias líneas y campos de formación, existen vacíos en cuanto a la regulación de un trabajo colegiado.

Desde lo vivo que representa el proceso educativo, la perspectiva que considera al currículo como; procesos y prácticas establece; “que este es una construcción de los profesores y estudiantes, es una creación activa de todos aquellos que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela.” (Connelly y Clandinin, 1988) (Díaz, 2003, p. 166) Y es algo que se vuelve indisoluble al considerarlo como un proceso.

Siendo un proceso, la formación profesional dada en la construcción de profesores y alumnos, nos sitúa a saber; si el futuro pedagogo cuenta con capacidad crítica y reflexiva, y dominio de los conocimientos adquiridos como parte de esa formación. De ello se desprenden los siguientes relatos;

Se tiene que establecer una distancia con la idea de que al egreso el sujeto sea reflexivo y crítico, puesto que ello forma parte del proceso, y durante éste se propicia que sea reflexivo, crítico y propositivo en relación con lo que se analiza; desde la práctica del docente y la participación del alumno; en el curso y fase de formación de que se trate. El pensamiento crítico, se adquiere en la medida en que se conocen los distintos enfoques del fenómeno educativo y se desarrolla en el abordaje de los distintos aspectos de las problemáticas educativas. Lo reflexivo se forja en un vínculo permanente con el contexto planteado desde las asignaturas en tanto los problemas de la actualidad.

Los esfuerzos cotidianos de la práctica docente, conllevan cierta complejidad en la interrelación maestro-alumno, en el ejercicio que orienta el desarrollo de un

pensamiento crítico y reflexivo, el proceso mismo resulta fracturado, pues viene acarreado de muchos problemas formativos de tiempo atrás, propios del alumno, por ejemplo; la comprensión lectora. Que en su momento, ha de representar para el sujeto que se forma, un obstáculo a vencer, o bien una posibilidad de madurez intelectual, que requiere en gran medida de la orientación docente, entonces es en esa práctica, que cada profesor da su propio corte y sesgo. E irónicamente, esos cortes y sesgos pueden marcar cierta diferencia, en tanto el alumno capte la esencia de los discursos y conocimientos a los se ve expuesto como parte de su aprendizaje.

De ahí que la propiciación de un pensamiento crítico y reflexivo depende en gran medida de; “la capacidad que tengan los individuos que se mueven en la práctica educativa para promover una constante discusión, histórica y socialmente contextualizada, sobre los bienes que la constituyen, aquellos que es pertinente perseguir.” Los cuales devienen necesariamente de una tradición cultural formulada para el tipo de educación que se imparte, en ese sentido la búsqueda que se hace desde lo individual y que puede ser mejor para cada sujeto, se lleva a cabo dentro de un contexto definido.

Al respecto nos acercamos a Dewey citado por Bárcena (2000, p. 152) en su obra *Cómo pensamos*, que define pensamiento reflexivo como; “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a la que tiende.” Si bien es cierto no se puede tratar de negar que la práctica docente se lleva a cabo en un contexto definido, también es cierto que en ese panorama de definiciones, los procesos formativos que acaecen en una continuidad y son sistemáticos ocurren necesariamente en la promoción de la discusión histórica, política, social y cultural de constitución, y en el ejercicio cotidiano de examinación de la realidad que se vive, a la luz de que el pensamiento reflexivo sea expresión de una consecución de ideas con sentido, dirigidas a una conclusión. En permanente posibilidad de acercarse e

intervenir en la comprensión y participación activa de problemáticas educativas dadas en cualquier tiempo.

Entonces podemos decir que los maestros configuran su ejercicio docente, como parte de la formación profesional del pedagogo, desde ámbitos muy personalizados de práctica, que avanzan en un sentido, al ritmo de la normatividad misma que configura al Plan de Estudios 1990, y otro al que acontece a raíz de las propias pautas modos y creencias que de esa misma práctica los ha dotado la experiencia. Lo cual ha de producir como se ha dicho anteriormente rupturas al interior de los grupos académicos que forman parte de la constitución en principio de la Licenciatura en Pedagogía y consecuentemente del Plan de Estudios que funciona para dicha carrera.

Sólo si desde el propio manejo discursivo del docente en tanto pensamiento reflexivo contribuye a dar valor a partir de su práctica, se encontrara en disposición de dirigir sus acciones con previsión y así tendrá un mejor conocimiento crítico de los fines de la actividad que realiza, propiciando mayor capacidad para dotar a los acontecimientos educativos de un interna significatividad. En la apertura de mente, en escucha de la realidad de la que tiene que participar acompañando al sujeto que se forma.

El sentido que adquiere la proyección de la profesión del pedagogo que se forma con un carácter crítico y reflexivo, discurre por los caminos que en su momento fueron los adecuados para la construcción de los campos laborales. Dicha suscripción que data de 1990, podrá en el año 2013, hallar una correspondencia y aplicación de los avances del conocimiento y de la sociedad en su conjunto. La respuesta que se genera al respecto, indica que:

El Plan de Estudios 1990 fue visionario, aun con veinte años de diferencia; quienes lo formularon tenían clara visión de la pedagogía como práctica y campo disciplinar. Sin embargo, los campos de inserción laboral del pedagogo son muy recientes, puesto que

la Pedagogía en México no es una profesión consolidada. Pero los cinco campos previstos originalmente en el Plan no han perdido vigencia.

Es de interés denotar que el curso de consolidación de la Pedagogía, resulta complejo aun a principios del siglo XXI, su construcción ha sido objeto de permanentes debates, por ello consideramos como un punto de referencia, tomar en cuenta que;

La pedagogía hay que entenderla como un saber o disciplina en construcción y en permanente reelaboración, por lo tanto es necesario, más que conocer o dominar una disciplina, apropiarse creativa o productivamente de la misma y en este sentido, estar más bien en capacidad de descubrir o plantear nuevos problemas. (Bedoya, 2000, p. 109)

Ello no implica, que en ese devenir de juventud que se le plantea a la pedagogía, por importantes estudiosos en la materia, y ante lo dicho por los entrevistados, representase a la estructura curricular del Plan de Estudios 1990, falta de consolidación, lo que por el contrario si habría de denotarse es el hecho de la falta de inserción de campos laborales, que para efectos de los acontecimientos que ocurren al año 2013 necesariamente expliquen con certeza una posición de vigencia sobre la actualidad de saberes que tienen implicación en la formación del pedagogo. Por ello surge al mismo tiempo una paradoja planteada desde los académicos entrevistados.

La realidad cambia a un ritmo muy acelerado, y rápidamente los conocimientos se quedan a la zaga. Aunado a que no hay ninguna propuesta curricular para pedagogos que aborde y proporcione los avances que estén al día, entonces la paradoja es: ¿cómo contribuimos a consolidar ciertas especializaciones o nichos de participación del pedagogo, al mismo tiempo que no lo dejamos a la zaga de lo que viene? Además el campo laboral presenta un desfase, ya que la tendencia general es hacia la docencia en escuelas públicas y privadas. Y se desconoce que el sentido original de la UPN no es la de formar maestros.

Lo anterior nos lleva al ámbito de la pertinencia; ¿cómo es que los campos laborales inscritos originalmente en el Plan de Estudios 1990, guarden una regularidad sobre los requerimientos que en 1990 eran vigentes?, todo ello comparable a la actualidad, donde esos campos laborales conservan el mismo planteamiento. Y por ello debía

entenderse que cumplen con sus finalidades, a la par de las que surgen propiamente de la educación superior. De ahí que habría que cuestionar si la función de ésta debería ser la misma u otra, en la sociedad presente y futura.

Habría de entenderse que el desarrollo de los campos laborales es resultado del estudio y comprensión de la dinámica que deviene como parte de la historia que se da en la relación de educación superior y el mundo de trabajo, con implicaciones de la demanda real de la profesión que impera en un momento dado. De donde podemos asumir que los elementos que subyacen como necesidades tanto sociales como de mercado laboral exigen de las instituciones de educación superior;

Un replanteamiento estructural de las formas de producir, reproducir y distribuir socialmente el conocimiento". Al hablar de formas se entienden nuevas propuestas organizativas para la oferta académica, de nuevas metodologías para la circulación de saberes y la apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías. Y el fortalecimiento de las funciones de investigación de la educación superior. (Malagón, 2007, p. 43)

Implica, además, que las relaciones universidad-sociedad deban ir más allá de las relaciones universidad-sector productivo. Puesto que la universidad debe conservar su capacidad crítica, "pensar estratégicamente en función de los intereses del conjunto de la población y no solamente en función de los sectores dominantes." (Malagón, 2007, p. 56) Lo cual exige a la UPN un avance y transformación permanente.

Por otro lado siguiendo la expresión que alude al hecho de que la tendencia general es hacia la docencia en educación básica en cuanto a los campos laborales, hemos de decir que el propio origen de la Universidad Pedagógica Nacional se inscribió en ese ideal de profesionalizar al magisterio, no obstante que al paso del tiempo, precisamente en la aplicación de las diferentes reformas que han permeado en la educación superior reorientaron la formación profesional.

Además de que es bajo la misma óptica de formación profesional que ofrece la UPN, de sustentarse en las funciones esenciales de la Universidad: docencia, investigación, servicio de extensión y difusión. (Plan de Estudios 1990, p. 3) Luego entonces desde la visión de los académicos puede faltar regularidad en el conocimiento profundo del desarrollo del currículum y de la función misma de la universidad y por ende de una relación de trabajo académico conjunto.

Es innegable la presencia que de la docencia, hace la propia Universidad al ser un eje articulador de su función educativa, pero también es insistente el hecho mismo que de forma permanente se encuentra presente en el sujeto, la idea de que la Universidad Pedagógica Nacional, forma maestros, opera desde lo que permea en la sociedad y con ello llega el sujeto a formar desde antes y después de su ingreso. Sin embargo es precisamente en los campos laborales donde se amplían las expectativas de formación cuya proyección profesional no es exclusiva de la docencia. Pues según describe el propio Plan de Estudios 1990;

El pedagogo a formar en la Licenciatura podrá desarrollar su actividad profesional en instituciones del sistema educativo nacional en sus diversos niveles y modalidades; en instituciones adscritas a otros subsistemas, con funciones específicas en educación. (Instituciones con propósitos de educación permanente, educación especial, capacitación para el trabajo, gerotopedagogía, etc.)

Donde los campos laborales responden a la Docencia, Currículum, Investigación educativa, Orientación educativa y Comunicación y educación. Situación prevista también en el Plan de Estudios (1990, p. 8) El pedagogo puede desarrollarse en estos “u otros emergentes o nuevos que surjan de la interrelación de nuevas necesidades sociales y/o del actual desarrollo del conocimiento pedagógico.” Con ello podemos vislumbrar que definió un panorama abierto, de adaptación a la propia configuración del Plan, y a los acontecimientos prevalecientes en un momento dado de su historia. Puesto que en la formalidad se atendió al tipo de sociedad, su desarrollo económico y modalidades culturales imperantes en un momento histórico, pero también a los avances científico-pedagógicos de la época.

En esa lógica adquiere sentido la emergencia a la que se acude en tanto modificaciones y actualizaciones que se hacen al Plan, pero también surge la incertidumbre de saber de dónde parte esa iniciativa, si responde a la normativa en la materia o surge apoyándose totalmente en la disposición que se tiene para acudir a las actividades pedagógicas caracterizadas de emergentes. Donde se dejan de lado aspectos no cubiertos, como las prácticas profesionales.

Podría considerarse inoperante, sin embargo a fuerza de voluntad en medio de inercias y deseos de superación del ejercicio académico, no se sabe de la responsabilidad y las implicaciones que como institución debieran tener aquellos en quienes recae el compromiso con la educación universitaria, en tanto corresponde a la UPN. Pues desde la óptica de los profesores entrevistados;

No se cuenta con diagnósticos externos, aun cuando en el horizonte se plantea hacer estudios de demanda laboral, al no saberse la problemática real. En la realidad lo que prevalece tanto individual como grupalmente, es la realización de actualizaciones que pretenden traer el aquí y ahora sobre las producciones, los temas y contenidos, aunque el corte de estos en muchos casos sea al año de 1990, así se manejan en la práctica. Con ello se pretende darle actualidad.

Es claro que no hay un trabajo de investigación curricular, y si lo existe, resulta desconocido para los propios responsables de las diferentes líneas y campos de formación, incluyendo a quienes en un momento tuviesen una responsabilidad implícita en materia curricular; particularmente de evaluación. Dicha situación afecta los procesos de formación pedagógica. De igual forma lo hacen factores adyacentes, que directa e indirectamente también tienden a afectarlo; como:

La edad avanzada de grandes grupos de maestros desvinculados del campo laboral, su trabajo es exclusivo para la universidad, en ese entendido, el grueso de la plantilla docente no está en condición, ni sabe que va a hacer el pedagogo. Así como el hecho de que los campos formativos se encuentran muy establecidos sin poder innovar, Pero al mismo tiempo se tiene la posibilidad de cambiar esto.

Somos los propios maestros quienes no siempre lo hacemos realidad. Pero si hay responsabilidad en quienes estamos vinculados y nos mantenemos muy cerca de la realidad, intentando abrir esa condición para la formación de los alumnos. Y frente a la

necesidad del estudiante, cuenta con las herramientas para subsanar la necesidad por falta de conocimientos.

Las situaciones que marcan gran parte de los relatos de los entrevistados denotan una clara divergencia entre lo que debe funcionar sustancialmente en la universidad a partir del compromiso que se inscribe entre docentes y universidad, docentes alumnos y universidad alumnos, sin embargo pareciera que la inercia ha convertido las relaciones institucionales y educativas meramente en relaciones administrativas, cuya responsabilidad se instala mayormente en el trabajo docente, sobre las respuestas que dan sólo algunos de los maestros.

Lo anterior nos lleva a pensar: ¿desde dónde se establece la vinculación del docente con la universidad y la sociedad?, pues resulta imperante la participación conjunta de los diferentes actores e instancias involucradas, teniendo en cuenta permanentemente una realidad no parcializada, y sí plenamente realista. Entre los imperantes de la universidad, en su conjunto, expresan los responsables de las líneas y campos de formación que:

No hay evaluación curricular del Plan, lo que ha habido son algunos procesos de revisión, esfuerzos aislados y trabajos externos pero no de forma sistemática. Ejemplo de ello fue lo realizado por consultores externos del Instituto de Educación Superior; evaluó el contenido, y planteó el mejoramiento curricular, con una propuesta de cambio al Plan de Estudios actual, sin embargo fracaso, entre otras cosas; por desacuerdos entre académicos.

Al respecto; referimos nuevamente la noción que de la evaluación curricular, se expuso en el inicio de este capítulo. La cual se entiende como:

Un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir de la cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum. [...] tendientes a apuntalar la importancia de la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), de su consolidación, o de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular. (De Alba, 2002, p. 133)

Aun cuando aparezca entre los propósitos institucionales la intención de mejorar la educación superior, en relación con la Licenciatura en Pedagogía a través del

currículum explicitado en el Plan de Estudios, indica que esa idea, debiera integrar un espíritu de conciencia de lo que implica una evaluación curricular, entenderla desde sus motivaciones más íntimas; no las que nacen de la particular apreciación de cada docente y desde su propia concepción sobre lo que tendría que ser un currículum universitario.

Debe inferirse que representa un proceso amplio, complejo, e investigativo, así como el trabajo de múltiples análisis curriculares en un tiempo no determinado. Si es que se quiere lograr la apertura a nuevos conocimientos y valoraciones sobre el currículum, que apunten al logro de la comprensión teórica y sustento axiológico (político, social, e ideológico-cultural) de lo que se evalúa. Pues en esto radica la importancia de su consolidación o transformación.

Importancia, que en cierta forma no es desconocida a los propios maestros; quienes se advierten enterados de la necesidad de realizar evaluaciones curriculares, expresando su sentir como sigue:

Se requieren evaluaciones sistemáticas a condición de que sean colectivas, pues el trabajo de la Licenciatura es individualizado. A partir del desconocimiento general del Plan de Estudios que los maestros tienen; su práctica resulta sumamente particularizada y repetitiva, por lo tanto no se involucran en el trabajo académico. Lo cual indica que no se puede hablar de evaluación, cuando se convierte en un problema de la institución; que entre otras cosas, ha abandonado las prácticas de trabajo colegiado.

Pensar en evaluación curricular; es indicativo de compromiso y responsabilidad; de quienes asuman la tarea evaluadora o de quienes en mayor conocimiento del trabajo curricular participen activa y permanentemente; de inicio en la búsqueda de respuestas sobre la razón misma de llevar a cabo un proceso de evaluación, incluyendo la historicidad del proceso, sobre aquello que dio sentido a su origen y el subsecuente análisis de los elementos estructurales que permanecen relativamente estables. Por lo que se intuye, no resulta desconocido a la institución; lo que representa en sí mismo, un proceso de evaluación curricular, y cabría introducir una

interrogante ¿Por qué se ignora que la evaluación curricular, debiera ser un trabajo inherente a las funciones de la Universidad Pedagógica Nacional?

Las explicaciones pueden ser amplias y diversas; pero lo que ocurre transita bajo la inercia de fuerzas que son dominantes en los ámbitos de la educación superior, lo que nos lleva a suponer que; si no hay una apertura de pensamiento, en consideración de que; una evaluación debe partir del conocimiento de las situaciones propias que condicionan y determinan el contexto, así como de las particularidades que lo distinguen; entonces el trayecto educativo no solo de la UPN, sino de cualquier universidad situado en un contexto que se desconoce, lo tornara en un sistema que sobrevive solo al conflicto, perdiendo la esencia de lo que originalmente tuviese que representar en la universidad.

Sin embargo los acontecimientos educativos dejan ver posibilidades, desde los campos laborales, proyectados al interior del Plan de Estudios como campos problemáticos de formación, en la conservación de una idea de vigencia, si se consideran fundamentales y dan continuidad al Plan de Estudios. Al respecto la narración de hechos vertida por los entrevistados deja claro que:

La nueva realidad educativa es más problemática y compleja de lo que era en el 90, definitivamente el Plan de Estudios estaba basado en los problemas de la educación particularmente del Sistema Educativo Nacional, lo que se discutía era que efectivamente la universidad en su decreto de creación fue formulado para responder a él. Actualmente, la UPN; responde, además, a toda una gama de problemáticas educativas de la sociedad en México.

Sabemos que se inscribe en el Plan de Estudios 1990, como una de sus finalidades, el atender los problemas y requerimientos del Sistema Educativo Nacional. En ese entonces cuando surgió del Plan; se sabía de suma complejidad al Sistema Educativo, por lo cual resultaba indispensable dar atención a éste, además de que en el subyacen gran parte de los ideales de creación de la UPN. Al considerar que llevar a cabo la profesionalización docente, conducía al fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional en todos sus componentes.

Por lo tanto no se puede dejar de lado la preeminencia que el Sistema Educativo ha tenido en la sociedad de México desde todos los ámbitos. Sin embargo es menester que como han señalado los responsables de las líneas y campos de formación, en la actualidad existen otras problemáticas educativas que demandan, la generación de alternativas educativas previstas desde otros campos formativos, no solo de aquellos de naturaleza emergente, o que proyectasen a la misma innovación que surja de las filas académicas de la UPN.

Dentro del Plan de Estudios se asume que los campos fueron configurados, “por el tipo de sociedad, su desarrollo económico y modalidades culturales imperantes en un momento histórico, pero también por los avances científico-pedagógicos de la época.” (Plan de Estudios 1990, p. 8) En ese entonces como ahora, son conformados por cinco opciones; Docencia, Currículum, Orientación Educativa, Investigación Educativa y Comunicación y Educación. Considerados así; los campos tendrían que responder a; “un amplio espacio, estructurado por disciplinas y regiones que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y prácticas, en tanto organización del conocimiento.” (Pedroza, 2005, p. 81)

Desde esa perspectiva, las narraciones de los entrevistados dejan ver que los campos:

Son vigentes y fundamentales para él pedagogo, por lo que no que deben ser soslayados ni hechos a un lado. Pero se tienen que revisar y actualizar, e incorporar otros. Se ha discutido demasiado que hay problemas con los campos, no se le puede demandar mucho a la noción de campo, parece más un tema, su definición es muy compleja, se hace en relación con las áreas de desarrollo, en cierta forma está bien, pero en los hechos nos agrupamos en función de lo que podemos ofrecerle al estudiante, con formaciones o preocupaciones comunes sobre ciertas temáticas. Se ofrece al alumno lo que sabemos, esperando se forme bien y sea competitivo.

Podría suceder, según el interés de revisión y actualización, que las situaciones de debilidad presentes en los campos de formación; tienen mucho que ver con la visión particularizada que da el propio docente a su labor, entendiéndola en función de lo

que ellos puedan ofrecerle al estudiante, y esperando llegue a hacerlo bien. Luego entonces pudiéramos y deberíamos entender que los diferentes ejercicios de actualización hubieron de haber pasado por un proceso de estudio y valoración sobre el tipo de sociedad que rige actualmente, la forma y proporción en que se han venido dando cambios en ella, además de saber cómo ha evolucionado el conocimiento científico pedagógico.

Situación; por demás compleja. Que persiste en mantener la incertidumbre desde y con los actores académicos de la UPN, aun cuando el deseo de unos cuantos permanece latente, la explicitación de un trabajo académico con capacidad de resolución e intervención educativa al interior de la UPN, no se vislumbra en el corto plazo, pues el trabajo docente opera de manera aislada y desarticulada. En consecuencia produce visiones diversas y la realidad que se asume como cierta puede no ser así, de tal forma que:

Tiene que leerse desde esta necesidad apremiante de trascender un currículum enciclopedista y pasar a un currículum que desarrolle habilidades, sin quedarse en la lógica de los conocimientos, al generar el desarrollo de actitudes en los alumnos. Por ello es necesario retomarlo, analizarlo, comprenderlo y trabajarlo consecuentemente; si no es así no nos sirve.

Aquí la pregunta sería: ¿Existe una conciencia individual y por ende institucional en la UPN? Resulta evidente que la respuesta exige un estudio profundo, pero no podemos dejar de considerar con ello, como una forma de acercamiento; que la educación superior ha cambiado y por lo tanto se esperaría de ella un avance constante a razón de las exigencias sociales y sobre todo de la evolución del conocimiento, así mismo de las formas de administración y organización institucional que prevalecen en la universidad, y llegar a entender, hasta qué punto realmente, ubican su lugar de responsabilidad los grupos académicos en todos sus niveles y ámbitos de actuación, en la generación de un trabajo integral acorde con las necesidades y demandas sociales que llevan al progreso no sólo de la educación sino de la sociedad en su conjunto.

Pudiera tener cierto sentido, aún con las situaciones conflictivas que devienen en el curso de los más de 20 años en que viene funcionando el Plan de Estudios, y con las vicisitudes expuestas ampliamente en diferentes apartados, ya mencionados. Sin embargo en narración de los académicos entrevistados se tiene que;

Las cuestiones estructurales del plan de estudios como tal siguen vigentes, con algunas precisiones y sesgos en función de una revisión tanto de los fundamentos como de las necesidades educativas actuales; y podría perfilarse una actualización necesaria, se reconoce y es algo en lo que hay que trabajar. En el planteamiento de los fundamentos de la licenciatura.

Es importante apelar a la conciencia educativa tanto individual como de grupo, y ante la estructura del Plan de Estudios 1990, pues su formalidad deriva en una funcionalidad hasta cierto punto atemporal, por las condiciones no previstas e impregnadas de desfase en pleno desconocimiento de precisión como parte del desarrollo e investigación curricular. De manera general el manejo del Plan se ha realizado al amparo de la emergencia que suscita el paso del tiempo. Entonces hasta donde puede seguir insistiendo la idea de actualización y revisión al Plan, si constantemente la idea que prevalece es la de atender lo urgente.

Ahora bien continuando con el análisis de los elementos constituyentes del Plan de Estudios 1990. Referimos aquel que resulta en otro de sus propósitos; la configuración de una adecuada relación entre la teoría y la práctica, como un elemento de pertinencia en la enseñanza de la profesión. A lo que se relata lo siguiente:

Representa una de las debilidades del armado original del Plan, y un talón de Aquiles de la mayoría de los Planes de Estudio. La relación teoría práctica que deviene del propio Sistema Educativo; todavía responde a este paradigma enciclopedista y pondera mucho la teoría, entonces aunque haya espacios específicos en la Licenciatura que se diseñaron con la lógica de atender y orientan claramente la relación teoría práctica y la práctica misma no se hace.

Frente a esta carencia una posibilidad de subsanarla responde a las prácticas profesionales, no es realidad en nuestra Licenciatura en Pedagogía. Aun cuando se encuentran sólo en la tercera fase. Una manera de resolverlo es incorporarlas desde la primera fase aunque tengan una naturaleza distinta. Si no se da esta posibilidad, el Plan

de Estudios continua siendo teórico con poca posibilidad para la práctica, aun cuando en el discurso representara una forma de establecer esa vinculación.

Se infiere en un primer momento desde la aportación que señala; que la relación teoría práctica inherente al Sistema Educativo Nacional, todavía responde al paradigma enciclopedista, con gran ponderación de la teoría, para lo cual, desde la perspectiva de Carr (2002, p. 34) identificamos la referencia que establece sobre la relación teoría práctica; “son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna “distancia” entre la teoría y la práctica. Sino sólo mayores o menores grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas.

En el entendido de mayor o menor grado de desajuste de la relación teoría práctica, hemos de ubicar los aspectos reportados como debilidades del Plan de Estudios 1990, aunque en la intención de la indagación respecto a la relación teoría práctica presente cierta desviación que en expresión de los entrevistados; tiende a una representación de la teoría, como aquella que el maestro deriva sobre los saberes en cada una de las asignaturas que componen el Plan; a una que el alumno asume como parte de su práctica profesional del docente. Sin embargo lo tomamos como un aspecto relevante sin ser excluyente en la comprensión sobre el tratamiento de estos aspectos. Y retomamos la idea original con los aportes que den claridad sobre la relación teoría práctica.

Uno de los elementos relatados por los entrevistados radica en la gran ponderación que se da a lo teórico, de acuerdo con el pensamiento de Carr (2002, p. 37) mencionamos que:

La relación teoría y práctica no constituye una mera función cognitiva ni es una simple cuestión de roles o relaciones sociales; también la teorización es un proceso público y una práctica social. Quien participe en este proceso público, en esta práctica social, no sólo es fundamental para los intereses a cuyo servicio se ponga la teorización educativa, sino también para lo que constituya la esencia de la teoría de la educación.

Dado que la teorización representa la fuerza de las ideas, al considerarlo un proceso público indica que se pone al alcance de las personas para que pueda ser sujeto de crítica y de reflexión, que oriente la acción que se constituye en práctica en propiciación del debate, al tiempo que establece acuerdos y desacuerdos entre lo nuevo del saber con lo que otros saben desde la esfera pública en la que se expone.

Y en ese sentido, la teoría y práctica implican una mediación que resulta en un proceso público convirtiéndolo también en práctica social. Al respecto lo que acontece en la realidad de la UPN, por la relación teoría práctica supone;

Que los profesores hacen una adecuación particular a los contenidos desde su propia visión. Lo cual otorga pertinencia a su trabajo en la práctica, y vinculación con el alumno. Algunas líneas y campos de formación orientan su compromiso con el mismo fin hacia la relación teoría práctica; en la pretensión de formalización de las prácticas con un reglamento.

Es preciso identificar que en la intención del maestro por ejercer de la mejor forma su práctica docente, impere al mismo tiempo desconocimiento de la significación y del compromiso implícito a que conlleva su función, pues en la dinámica expuesta sobre la realidad de su práctica sus creencias sobre la explicitación de la teoría pueden llevarlo al error no por falta de conocimientos, sino muchas veces creado por la apatía personal hacia los demás y por consiguiente de su trabajo docente. Puesto que en la búsqueda de una adecuada relación teoría práctica según nos dice Bárcena (2005, p. 100)

Es imprescindible que en la enseñanza sepamos narrar cada una de las disciplinas, vinculándolas a su propio pasado, a los cambios sociales que han acompañado su desarrollo, al transmitir lo que cada uno de estos campos de saber acumula, no sólo enseñamos determinados contenidos, que podrían valorarse de acuerdo a su valor instrumental, sino las posibilidades de dar valor a una forma de vida valiosa en sí misma, lo cual requiere, por parte de los alumnos, que imaginen lo que en realidad supuso el descubrimiento de aquello que se les da a aprender.

Si bien es cierto; la formación profesional en la que subyace la relación teoría práctica, intervienen principalmente maestros y alumnos, en un acompañamiento mutuo, pero al ser establecida dentro de un sistema de educación institucionalizado,

implica por ello la participación de todos los actores de la educación superior. Sin embargo uno de los compromisos principales recae en el maestro, pues es quien ha de conducir, hacia una adecuada relación teoría práctica. Situación; que en la realidad educativa experimentada en la UPN, resulta muchas veces contradictoria.

Es el docente quien ha de promover un conocimiento libre de creencias e ideas erróneas que ha heredado de la costumbre, la tradición y la ideología, en tanto proceda en un ejercicio reflexivo crítico, pues a partir de ello se torna congruente la intencionalidad de la formación profesional prevista en la UPN.

En consecuencia nos lleva a ver la relación que guardan entre sí; los comportamientos esperados en los alumnos con el desarrollo de los contenidos, con respecto a la congruencia y consistencia de éstos, al interior del Plan de Estudios, y permitan vislumbrar su pertinencia, en continuación de las aportaciones hechas por los académicos entrevistados; precisando que;

Existe vigencia de elementos y contenidos; así como cierta congruencia en la medida en que responden al Plan. Sin embargo es necesario hacer un replanteamiento que conlleve a una apertura de la discusión sobre su renovación, con la aplicación de otros enfoques, que a su vez permitan una mayor vinculación entre las diferentes fases de formación. Pues hay que considerar que los cambios educativos que pudieran ocurrir.

La primera situación que surge es la de pensar no sólo en adecuar la realidad educativa vía contenidos; a modelos impuestos que han sido probados en otros lugares, debe, por el contrario tratarse más bien de construir alternativas, creativas, imaginativas y realistas que den cuenta del desarrollo como institución de educación superior. Se denota por ello que en los relatos expuestos, hay una intencionalidad por replantear y discutir una renovación, pero no existe una propuesta concreta que resulte a la luz de un compromiso establecido bajo líneas de investigación curricular. Resulta evidente que; “Para construir respuestas pertinentes será preciso situarse en un campo donde la crisis, las turbulencias y los desórdenes dejen de verse sólo

como contextos de riesgo y comiencen a vislumbrarse como campos de posibilidades. (Malagón, 2007, p. 57)

Lo anterior se precisa en otra enunciación sobre los hechos:

Los programas de las asignaturas se han actualizado en función de la continuidad del trabajo colegiado, resultado de la actualización enunciada. Sin embargo no en todas las líneas y campos de formación se da la posibilidad de discusión y de trabajo colegiado al interior de las diferentes fases formativas. Y si no hay trabajo colegiado y se deja a la voluntad y claridad del maestro y no siempre existe un progreso.

Para que haya una comprensión compartida de nuevas realidades es preciso el trabajo colectivo de todos los actores involucrados en la construcción de una sociedad, entendida esta desde la relación particular derivada de la educación superior, en torno al trabajo colegiado que debiera realizarse en la UPN por lo que no es posible “construir ningún tipo de pertinencia institucional, sino existe pertinencia pedagógica.” (Malagón, 2007, p. 60)

Sin darse en plenitud, un trabajo consistente al interior de los diferentes cuerpos académicos de la UPN, lo único que puede surgir son diferentes posiciones, que permanecen en situación de espera ante la posibilidad de que emerjan propuestas que se tornen en una realidad concreta. De ahí que los académicos entrevistados dejen ver ese sentir, que en cierta forma expresa una inquietud de progreso docente.

Lo que puede resolver en parte, tiene que ver con la incorporación del maestro de nuevo ingreso; a un programa de inducción para aclararle el contexto de la Licenciatura y las líneas y campos de formación; debe ser requisito para el trabajo de un programa el que conozca el Plan de Estudios. Inquietud que nace a raíz del desconocimiento de muchos maestros sobre el Plan. El trabajo colegiado es medular, pero institucionalmente no existen condiciones.

Sin embargo debe surgir una intención profunda por la revaloración; primero como personas ante la importancia que reviste su proyección en la sociedad, y por ende en su trabajo académico puesto en perspectiva; segundo, la interrelación con unidad y responsabilidad administrativa que posibilite flexibilidad en la función, que incluya la

propia flexibilización del currículum. Lo cual aplicará en el fortalecimiento de los órganos colegiados, en la promoción de un flujo de interacción y aprovechamiento de recursos. En concordancia con ello, Steiman (2008, p. 30) citado por Díaz Barriga, señala;

La propia cátedra no es una cátedra aislada, sino que forma parte de un conjunto de cátedras que un alumno/a cursará para obtener una titulación. [...] Tendrá mayor coherencia con el Plan de Estudios al que la unidad curricular pertenece si se contempla el sentido de dicha totalidad ya que, la sola experiencia del equipo docente, no parece ser un elemento suficiente para interpretar la direccionalidad que se le puede dar a una cátedra. De allí que resulte necesario analizar los propósitos del Plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración y otros aspectos con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las unidades curriculares de un plan de estudios.

De la lectura anterior, inscrita en una cátedra; se infiere un camino posible hacia la vigencia y pertinencia del ejercicio académico y docente, ruta y dirección que no se hace sólo de la experiencia, por la actividad y práctica del docente. Siempre está en juego la direccionalidad que viene implícita en un Plan de Estudios, de ahí que visualizar su estructura y organización curricular, ha de indicar pertinencia, en el grado en que se haya constituido como un currículum flexible, y de actualidad ante los retos que plantea un nuevo siglo; el siglo XXI. Al respecto, las consideraciones emitidas por los académicos, nos muestran que;

De inicio, es obvio pensar que en los 90; muchas cosas que ahora suceden en una realidad educativa ni siquiera se tenían pensadas, la actualidad ha marcado un espacio de apertura hacia las competencias sin poner tanto el acento en el conocimiento, sino en el desarrollo de habilidades y de la tecnología, con incorporación a las políticas educativas. Por lo tanto lo que debe hacer flexible al Plan, es la adecuación de las características de los alumnos, que han cambiado muchísimo, sus prácticas culturales, los conocimientos previos, el capital cultural. Lo que hace a su vez que el Plan y los programas sufran modificaciones, pues ha de considerar además el poder responder a problemáticas emergentes de la práctica profesional.

Si bien es cierto; la orientación de currículo flexible se contempla al interior de los proyectos académicos de 1985, 1993 y del propio Plan de estudios 1990, documentos emitidos por la UPN que plasmaron la flexibilidad como un asunto inherente al currículum. Vemos además que en la formalidad, dicho Plan; se

constituyó en base a una propuesta bajo la lógica de la flexibilidad curricular al contar con elementos característicos de ese modelo. De ahí que se encuentre conformado como un sistema de créditos, cuya organización curricular se define por niveles de formación, existe una ruptura o eliminación de la seriación entre cursos, y se incrementan los cursos optativos reales en elección de los intereses del alumno, la incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación tendientes a ser innovadoras. Y en algunos casos, la incorporación de las tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de alumnos y docentes.

Según se ha mencionado, estos elementos los podemos encontrar representados en forma gráfica en el mapa curricular (Véase p. 36) del Plan de Estudios 1990. En ese sentido de manera oficial el plan cumple con esa flexibilidad curricular. Pero su desarrollo en la cotidianidad se torna conflictivo, de acuerdo con lo que han manifestado los académicos responsables de las diferentes líneas y campos de formación. Agregamos también que un plan de estudios flexible;

Es aquel que da ventajas a todos los agentes implicados en su diseño, administración y uso directos (docentes, alumnos y administradores). Esto implica contar con un sistema de trabajo académico ágil que posibilite la actualización constante de los contenidos y permita el desarrollo natural de los programas y su oferta oportuna, aunado a un sistema administrativo eficiente tanto de recursos como de los procesos de la institución. (Sánchez, 1995, p. 45)

A partir de esta noción de currículum flexible, surge una situación contradictoria, primero; si tomamos en cuenta que, ha de posibilitar la actualización constante de los contenidos y el desarrollo natural de los programas, según lo señalado por los entrevistados; en la realidad lo que se hace son actualizaciones y adecuaciones a los programas y contenidos, pero la incertidumbre nace; cuando es necesario plantear a partir de que bases; tanto teóricas como metodológicas pueden llevarse a cabo, siendo que la figura administrativa y educativa, que es representativa de los académicos se dan en gran parte por el trabajo colegiado, pero a falta de éste, ¿Cómo se explicita en la realidad la continuidad y la flexibilidad curricular?, y ¿Cómo

se traduce ésta, en pertinencia de la educación superior? Si no se cuenta con elementos de carácter normativo que se expliquen con la formalidad institucional que dé certeza al funcionamiento mismo de la Universidad y a todo lo que en ella se encuentra conformado.

Aun cuando no hay una situación de clarificación y de definición tanto de la Universidad como de los académicos, ante el devenir mismo de la educación superior, vía desarrollo y curricular y por ende de funcionamiento del Plan de Estudios 1990. La traducción que se hace de éste en la realidad educativa, se da en medio de considerables implicaciones en todos los órdenes de intervención de sus actores, mismas que se han expresado con más detalle en los diferentes apartados de este capítulo.

En cierta forma lo que se infiere, más no se torna como un elemento definitivo, es que el trabajo académico en todos sus órdenes de desarrollo educativo, pervive fraccionado; con grandes intencionalidades que denotan la búsqueda de participación activa en forma permanente de todos los responsables de la educación universitaria. Con posturas educativas que lo complejizan constantemente y hacen que el progreso de la universidad, en lo general se de en circunstancias y avance y retroceso. De ahí que el pensamiento de los jefes responsables de las diferentes líneas y campos de formación concluyan que:

En lo general si es flexible el Plan de estudios 1990, hay muchas posibilidades para incorporar iniciativas y establecer lazos, pero es necesario fortalecer la capacidad de dialogo académico en el trabajo colegiado, pues en su interior existen fallas. La mayor "flexibilidad" ésta en la tercera fase de formación con propuestas de mayor actualidad, e incluye las materias optativas, así como la vinculación entre servicio social, prácticas profesionales y proceso de titulación, con la previsión de que los campos atiendan problemas vigentes. Sin embargo en la práctica estos elementos pierden flexibilidad al no llevarse según especifica originalmente el Plan.

En ese sentido aun con todas sus vicisitudes, la propia universidad, según su naturaleza constitutiva tendría que definirse como una de las rectoras sociales de la flexibilidad, pero a condición de ser ella misma flexible, con una flexibilidad: "hacia

adentro y hacia afuera, en sus estructuras, en sus programas, en sus procesos de investigación y transferencia, en sus verdades, en su comunidad de mujeres y hombres”. (Pedroza, 2005 p. 44) y en sí misma como posibilitadora natural de la evolución del hombre.

Una orientación más que subyace en la categoría de la pertinencia y la vigencia tiene que ver con las necesidades educativas que configuro el Plan de estudios 1990, y saber si éstas tienen una correspondencia con las que imperan actualmente en pleno 2013. Es claro que la década de los 90 fue una época de redefinición en la educación superior, caracterizada de una impronta de evaluación, donde la política educativa procuro explícitamente la calidad y la excelencia en adecuación al modelo de desarrollo económico.

Aun cuando a ello se sumó la intención de innovación, en ese tiempo, en México era muy limitada, circunscribiéndose a cuatro sectores muy específicos como: la petroquímica, procesamiento de alimentos, productos médicos y la industria cervecera. Por lo que la alusión al desarrollo de tecnologías de información y comunicaciones no acompañaba dicha intención. Aunado a la poca preparación en el ramo.

Para México y la universidad pública los aspectos de innovación se interrelacionaron en gran manera con la visión de calidad y excelencia, en nuestros días siguen imperando con gran fuerza. Sin embargo la redefinición de la educación superior, generalizo a mediados de los 90 la proyección de un ideal de un futuro en común que tomase en cuenta:

El balance de fundamentos y orientación disciplinaria; modelos cambiantes de ejercicio profesional que el país requerirá en el futuro inmediato y en el largo plazo; esquemas de formación profesional que sinteticen los aspectos informativos con aquellos que tienen que ver con la promoción de hábitos intelectuales sólidos; integración de ámbitos teóricos aplicativos en torno a problemas concretos de la realidad.

Si bien es cierto la determinación del Plan de estudios 1990 plasmo las demandas del tiempo de su creación, de acuerdo con la intencionalidad que impregno el proceso de evaluación institucional en éste, fue tiempo además, de nuevas determinaciones de educación superior, mismas que se explicitan en los relatos de los entrevistados quienes al respecto manifiestan que:

Algunos requerimientos y necesidades sociales prevalecen y se sostienen, y lo seguirán haciendo, tienen la posibilidad de responder a la estructura original del Plan de Estudios con las adecuaciones hechas y se incorporan a esa estructura, por lo que un 50% siguen vigentes. Sin embargo esas necesidades educativas se encuentran contempladas pero no formalizadas en el Plan 1990. A 22 años de existencia, la formación profesional presenta un desfase, ha habido grandes cambios y requerimientos sociales que afectan el perfil original del plan 90.

Se ha tratado de responder a ellas, aun cuando se han hecho más complejas a las que teníamos en el 90; no se han resuelto, ni superado y son muchas más. No se puede negar el contexto actual (globalización, crisis social, política, de valores y economía) por lo que sí habría que reformular el perfil de ingreso y de egreso en función de esas nuevas necesidades que han surgido.

La universidad pública mexicana desde ese entonces en 1990, venia requiriendo de una transformación profunda, que le permitiese instalarse en un proyecto de universidad abierta en una demanda el diálogo y reflexión permanente con la sociedad. Para poder concretar en la realidad proyectos de largo alcance, en investigación científica e innovación tecnológica, que pudiesen establecer;

Formas comunes de equivalencia de títulos y grados propiciando la canalización de recursos internacionales que favorezcan un proceso de transferencia de conocimientos que permitan a las sociedades en desarrollo ser interlocutoras válidas de los sistemas de los países más avanzados para ser parte del progreso de la ciencia y la tecnología en igualdad de condiciones. (Didriksson, 1998, p.21)

Por su parte la UNESCO, en 1995 realizo trabajos sobre el cambio de la educación superior en relación a una transformación de fondo en ese nivel, precisando el surgimiento de disyuntivas y posibilidades, las cuales habrían de comprenderse bajo conceptos de pertinencia y relevancia social. Aspectos que desde ese entonces habrían de impactar en la educación superior, situación que necesariamente tuvo que repercutir de alguna forma en el desarrollo educativo de la UPN, puesto que ya contaba recientemente con un Plan de Estudios, puesto en marcha a partir de 1990.

Así la propuesta que guiaba el proceso transformador de la educación superior tendía hacia la construcción de un escenario en la conformación de una educación alternativa, signada por un elemento clave; la articulación, que Didriksson (1998, p. 23) expresa como sigue:

La correlación de funciones entre las instituciones, las empresas y la sociedad, los gobiernos y las agencias, los organismos multilaterales y los no gubernamentales; la articulación entre el mundo del trabajo con el del aprendizaje, y el del aprendizaje con el del trabajo, el de la participación política democrática con el de la formación de nuevos ciudadanos mediados por los valores simbólicos de las redes de información y telecomunicaciones. Si no hay articulación de factores no habrá transferencia de conocimientos ni de posibilidades de innovar en la tecnología.

En la realidad, tal vez, la perspectiva que los académicos tienen sobre la “articulación”, por el trabajo realizado en materia curricular, responde a una idea de apropiación muy particularizada, que responde a una serie de adecuaciones y actualizaciones; entendiendo con ello, el dar cuenta de la actualidad en los avances del conocimiento en general, así desde surgimiento del Plan de Estudios 1990, hasta nuestros días no han dejado de ocurrir ni de tener influencia en todos los niveles educativos del país, mucho menos las demandas sociales y finalidades de la educación superior han dejado de tener impacto en la vida en sociedad.

Entonces el desarrollo de las funciones docentes, se inscribe en una regularidad guiada por la cotidianidad, y en muchos casos por la rutina, de ahí que;

No son una preocupación entre los grupos académicos. Además de que se sigue requiriendo un profesional que conozca las necesidades educativas y este en condición de generar propuestas para resolverlas. Hay mucha inercia en la práctica de los profesores, una desvinculación absoluta de lo que ocurre aquí y en la realidad.

De manera general se pueden inferir cosas pero no saberlas con seguridad, lo cual no es un defecto del Plan, muchas carreras tienen ese detalle. Se supone que el profesor universitario debe estar en un vínculo muy directo fuera de la universidad y conocer a través de la experiencia lo acontece en el ramo profesional. Esto origina que haya una enorme cantidad de profesores en la UPN que ni siquiera han pisado en la experiencia laboral una escuela.

Configurar una vinculación tanto interna como externa entre los propios actores educativos de la UPN, implicaría poner en marcha un cambio institucional desde una visión que permita la transferencia de conocimientos y tecnologías del mundo académico hacia la sociedad y la economía. Representa un arduo trabajo, un salto de calidad en la organización del trabajo de investigación y del papel que juega la educación superior. Asumir que el intento de cambio implicaría; “que las instituciones de educación superior pasaran de ser difusoras del conocimiento a ser productoras del mismo, creando canales y vínculos directos para transferirlos a la sociedad en su conjunto.” (Didriksson, 1998, p.24)

En términos de políticas significaría la articulación de sus funciones y no su aislamiento, es decir; desde un todo, no sólo en partes, en una interrelación, no en competición. Se debe priorizar la regeneración de los valores sociales y solución de prioridades nacionales, motivar la complementariedad y apoyo mutuo, la solidaridad al pensar en la complejidad de los fenómenos. En la búsqueda de;

Lo sustantivo de los procesos propios y no la mecánica de adecuación a esquemas dominantes. Y no debe ser comprendida como una alternativa emergente sino como una construcción histórica dentro de un proceso que irá modificándose en periodos definidos llevada a cabo dentro de aquellos valores que comprendan las identidades compartidas y las diversidades. (Didriksson, 1998, p.24)

Encontrar lo sustantivo, es prerrogativa de todos los que intervienen en un proceso de educación superior, donde la alternativa deviene en una participación activa y creativa, fuera de toda inercia. Es claro que en nuestra sociedad, lo único que no puede dejar de ocurrir es el cambio. En la medida; que se ejercite el poder de decisión y diálogo compartido donde todas las voces puedan ser escuchadas, habrá consensos que propiciaran un equilibrio y unidad en la universidad.

Luego del recorrido analítico a través de diferentes elementos inscritos en la conformación del Plan de Estudios 1990, es necesario, ante los planteamientos expuestos en los relatos de los académicos entrevistados, el conocer su postura; en

el caso de que el Plan ha permanecido en función desde 1990, hasta el presente año 2013; y que dicha permanencia le confiere vigencia y pertinencia. En ese sentido, los académicos responden:

Lo que hace a un Plan de Estudios vigente no son los años, sino el enfoque y la lógica con la que está construido, que dé posibilidad a sus egresados de tener una visión hacia afuera con vínculo hacia la práctica, que los objetos planteados en éste vean una realidad educativa. En ese sentido el Plan 90 es vigente incluso es muy claro en muchos planteamientos convence su construcción y la posibilidad que da al maestro y al alumno de problematizar cosas. Lo cual obliga al maestro a no quedarse en el pasado y buscar permanentemente la realidad educativa.

La relatividad es lo que impregna la función misma del docente, el Plan de Estudios por sí mismo adquiere relevancia cuando se pone en práctica, de ahí parte la noción inicial que de vigencia y pertinencia pueda proyectar, en tanto que además lo registrado en dicho Plan conlleve una validez que representa la actualidad de la sociedad. Puesto que las condiciones presentes y futuras de la sociedad y las exigencias de su desarrollo acelerado en todos los dominios del pensamiento, demandan un cambio de la universidad, no un simple proceso evolutivo, puesto que:

Los nuevos conocimientos y procesos modifican el sistema de valores y orientan y subordinan el proceso económico y su equitativa distribución. La universidad en el ejercicio de un cambio permanente, contribuye a la creación de nuevas dimensiones y modelos de conocimientos o al menos a la adecuación al medio nacional de modelos universales de conocimiento y al diseño crítico y evaluación de nuevos modelos sociales. (Escotet, 1996 p. 91)

La universidad en gran parte de su historia educativa, lo que ha hecho son reformas parciales, superficiales y de tipo remedial, que no han conducido al cambio integral que demanda el desarrollo global y sostenido. “Un proceso de cambio exige transformar aquellas prácticas que la realidad requiere, crear nuevas y hacer permanecer las que mantienen su vigencia. No es sinónimo de romper con todo lo existente, tampoco es la adopción “snob” e impulsiva de innovaciones.” (Escotet, 1996 p. 92) El cambio permanente en la universidad obliga a una evaluación permanente. Y no meramente como un recurso mecanicista, plagado de rutina, ya

que no se puede cambiar sin modificar y revalorar continuamente la realidad que le acontece en un contexto diverso y cambiante.

Podríamos considerar, según la idea general de los cuerpos académicos; que existen cambios con cierta trascendencia curricular, si entendemos esos cambios como procesos que otorgan a las prácticas una transformación conforme la realidad lo requiere, en ese sentido se correspondería con las siguientes expresiones;

Si el Plan 1990 ha permanecido es porque responde a una propuesta visionaria consistente teóricamente, con sustento organizativo y versátil que permite ver temas actuales, no se ancla a una corriente o moda sino que está abierto. Sin embargo se realizan esfuerzos aún sin concretarse, en el reconocimiento de que lo proyectado en el Plan de Estudios 1990, difiere en mucho de lo que ahora se tiene, pero eso no lo hace obsoleto, sigue teniendo sus bondades, da oportunidad de experiencias y de conocimiento, respondiendo a los alumnos al contar con herramientas para enfrentar el mercado laboral, por lo tanto no puede ser desechable, pero es necesario darle actualidad, replanteando en los programas de estudio, como objeto de trabajo la realidad educativa, que se presente en el 2013.

Por lo tanto si en un momento dado la lectura de la realidad indica que ya no es procedente el Plan 1990 tendría reestructurarse o anularse, en el entendido de la estricta labor que tendría que realizar la UPN, con un sentido crítico, puesto que es una institución con capacidad para responder a lo actual.

La formación profesional no puede centrarse sólo en la preparación de sujetos para ocupar puestos de trabajo cambiantes, que se vuelven obsoletos en el corto plazo, según nos muestra Esteban (2005, p. 133) a una cita que hace de Giddens, al señalar que:

Las prácticas humanas se encuentran siempre ordenadas en un espacio y en un tiempo. Son recreadas continuamente por los actores sociales gracias a los medios que les permiten expresarse como tales agentes, el fondo sobre el que se teje la práctica cotidiana de un agente requiere de una perspectiva hermenéutica al admitirse que para describir actividades humanas es preciso estar familiarizado con las formas de vida en que se expresan esas forma de vida (Esteban, 2005 p. 133)

Desde esa perspectiva de las prácticas humanas, deben interrelacionarse necesidades educativas, avances científicos y pedagógicos de actualidad, con las finalidades generales de la educación superior instalada en la Licenciatura en Pedagogía, a través de su Plan de Estudios que resulten consecuentes en un

espacio y tiempo real de expresión, y para ello será siempre indispensable familiarizarse y convivir en el día a día y estar al tanto de los acontecimientos que atañen a la educación que oferta la UPN.

Pensar la vigencia y pertinencia del Plan de Estudios implica, como ya se ha dicho anteriormente, pensar en la sociedad, pero en su conjunto, no sólo en los planteamientos de orden político y económicos, que precisan mayormente su concordancia con las líneas de acción política que van surgiendo en otras partes del mundo, y que son arrastradas a todas las latitudes de la educación por medio de compromisos y pactos que se hacen con el gobierno.

Indica, una contraposición porque ya no se trata sólo de adecuar nuestra realidad a los modelos externos, o que funcionan en otras partes, más bien se trata de construir alternativas realistas sin perder la coherencia tanto personal, e institucional. Pues es ahí donde ocurren las diferencias, que impiden la concreción de los proyectos educativos a largo plazo, explicitados en un orden de actualidad que pudiese proveer estabilidad educativa.

Capítulo IV. Interpretaciones

Es evidente que los procesos educativos demarcados en la educación superior suelen ser rebasados permanentemente, si entendemos que en su momento, la universidad en México, al igual que todo el Sistema Educativo Nacional, fueron sujetos de un proceso de modernización intensivo; acaecido mayormente, por influencias internacionales que venían empujando fuertemente, cuya intensificación se dio en la década de los 80, no obstante que venían, de tiempo atrás, aplicándose intensiones de reforma en los diferentes rubros de la educación. El enfoque se orientó hacia la descentralización educativa, como una de las vertientes de progreso y desarrollo nacional, que pregonaban la vanguardia en México, de la educación en sus diferentes niveles.

Las implicaciones de los procesos modernizadores postularon un nuevo camino a la educación, suponiendo un mayor reconocimiento en la capacidad de autogestión, con lo cual habría de desarrollarse una mayor autonomía, que permitiese conducir la educación en el nivel superior, fuera de restricciones prescriptivas. Denotando en ello, el saber que quería hacer y hacia donde quería ir. Considerando su propio contexto, su historia institucional y su cultura organizativa.

El ¿qué quería hacer la universidad?; se determinó mayormente con directrices pautadas por el Estado en las políticas educativas, cuya correspondencia se hallaba unida al orden económico internacional. Fue así que en la década de los 90, las expresiones y demandas sociales e institucionales, respondían a otro ritmo de actuación en tanto, se reorientaba la educación superior, hacia la evaluación institucional, con ella las universidades tendrían la oportunidad de gestionar sus funciones, en el marco de la realización de proyectos educativos institucionales, de largo alcance, vistos desde los planteamientos surgidos de la evaluación.

La educación superior se caracterizó por entrar en el ámbito de la rendición de cuentas, y configuró la función de la universidad, en la planificación institucional consolidada a través de proyectos educativos, de los cuales Aguerrondo (2006, p. 19) señala; “el espacio para pensar la institución como todo, cada una de sus dimensiones puede tratarse también en términos de proyecto.” Por lo cual podemos considerar que en la institucionalidad fueron esenciales al trayecto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en tanto la constitución de los Proyectos Académicos que orientaron su devenir.

En ese orden de ideas, entendemos; que en cada Proyecto Académico han surgido, también las estructuras organizativas que conforman las intenciones pedagógicas determinadas en la organización curricular y en la normatividad institucional. Y de la cual ha formado parte el diseño y desarrollo del Plan de Estudios 1990.

IV. 1. La posibilidad de una universidad renovada

La constitución del Plan de Estudios 1990, ocurrió en el marco de un proceso de evaluación institucional a la educación superior, tiempo que demandó una reestructuración curricular, al Plan de Estudios anterior, denominado 1979. Luego de la permanencia del Plan actual a poco más de 22 años de su puesta en marcha, nuestro estudio ha versado en torno a saber si éste, es vigente y pertinente. En ello va implícito el hecho de pensar que la sociedad como tal, no ha permanecido estática, pues precisamente, a partir de la década de los 90, se dieron cambios de gran importancia, respecto a la educación superior, y sobre todo, en el hecho de saber hacia donde debía de dirigirse.

La innovación fue uno de los aspectos de mayor tratamiento, pues se pensaba desde todos los ámbitos de conformación de una sociedad, entendiéndola, como una forma de preservar lo institucional, considerando el avance de la vida universitaria en constante transformación, sin agotamiento de posibilidades, que estuviesen sujetas a

la mera labor esencial de su función orientada a la investigación, la docencia, servicios y extensión y difusión.

De ahí que las exigencias educativas y sociales, ya no podían ser planteadas solamente desde lo económico, según viejos patrones de predominio que venían operando desde la década de los 70, ya que con ello dejarían fuera de toda proporción la especificidad de su esencia, sin embargo, tampoco era factible, el apartarse de esas directrices, por el contrario en aras de la innovación que venía promoviéndose, implicaba el pensar en el uso de nuevas tecnologías en lo académico y en la gestión que consecuentemente conllevarse a un trabajo colegiado.

Por lo que a la universidad se le demandaba el dejar de suscribirse sólo a los espacios determinados por una infraestructura particular reducida a un salón de clases, pugnando por la promoción del aprendizaje independiente sustentado en función de las necesidades reales del alumno con posibilidad de vincularlos en la relación formal establecida con la universidad y de retorno a los diferentes ámbitos de aplicación sobre la realidad educativa de inserción o en aras de su integración. De ahí que:

La universidad actual, sólo puede analizarse vinculada a sus condiciones materiales de existencia, en un sistema social en que se dan contradicciones, luchas de clase y relaciones de dependencia y hegemonía, es decir considerada como una institución de la superestructura. Con una función específica, la reproducción de intelectuales y de conocimiento científico. (Pansza, 1999, p. 102)

La posibilidad está, en que el conocimiento trascienda a los tiempos de la universidad, y que por lo tanto ella misma, se obligue a avanzar en ese trayecto, que desafíe las condicionantes que impone en un momento dado el sistema social de pertenencia, pues no se puede ya, limitar a las prescripciones normativas. Lo real y de actualidad persiste en intensificar la actividad de la universidad, en tanto realización de la transferencia del conocimiento.

La mejor forma en que las universidades contribuyan al cambio social, es el ejercicio de su función de creación de conocimientos y crítica social. En el estudio científico de los problemas y la formación de profesionistas. Pero conservando su autonomía respecto al Estado y distinguiéndose en forma sustantiva de un partido político. (Pansza, 1999, p. 106)

La universidad, se encuentra por naturaleza, circunscrita a un sistema complejo de diseño y funcionamiento, discurre entre el conocimiento y su función, así como a la atención de seres humanos que transitan en un universo de diversidad que denota las circunstancias bajo las que se rige la sociedad actual. No se puede olvidar que las circunstancias de nuestro tiempo se encuentran marcadas por el cambio permanente e imparable, mismo que plantea con gran velocidad retos diversos que implican una renovación continua, es parte del precio que hay que pagar por la obtención de los sistemas y desarrollo de las tecnologías diversas señaladas desde cualquier espacio donde interviene el hombre, incluyendo por supuesto al sistema educativo, y todo lo que en el deviene.

Por ello hemos de entender, además que el trabajo de la universidad;

No es ni la panacea, ni la solución única. Pero indudablemente el trabajo de sus intelectuales puede constituir un elemento liberador, ya que contribuye a combatir la ignorancia y a solucionar problemas concretos tanto de las clases marginadas como de nuestra sociedad dependiente. (Pansza, 1999, p. 106)

Entonces lo necesario, para no acudir a lo indispensable, requiere revalorar de continuo la realidad educativa desde perspectivas que; “propongan alternativas que conlleven al desarrollo de un modelo académico donde la organización didáctica y socialización del conocimiento se oriente a la cultura de la cooperación, interdisciplinariedad, dialogo y flexibilidad.” (Pedroza, 2005, p. 167) De ahí que también lo necesario; persiste en motivar la consolidación de conciencia social, no parcializada, pero si determinada a entender la naturaleza de la sociedad actual que se hace cada vez más diversa y plural. Donde no sólo deben plantearse soluciones únicas, sino de atención a la naturaleza de las problemáticas generales.

La visión sobre el educar, ahora se orienta en el cambio y la incertidumbre; siguiendo a Tünnermann (2003, p. 51) a una cita que hace de Federico Mayor, señala; “La comunidad académica, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces”. En reconocimiento, de igual forma, de la existencia y prevalencia de una sociedad que es inestable, regida de continuo por el cambio.

IV.1.1. La educación del futuro

La educación que se vislumbra del futuro, se espera, rija en un principio de incertidumbre racional, donde el papel de la racionalidad señala ser teórica, crítica y por ende autocrítica, lo cual libera las posibilidades de siempre conocer, caracterizado de complejo en su construcción según Edgar Morin; surge de “una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, en la búsqueda de la interdisciplinariedad y de estructuras académicas flexibles.” (Tünnermann, 2003, p. 52)

Así mismo, Tünnermann, (2003, p. 53) expresa a Morin en ensayo publicado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), presenta su aportación a la concepción de la educación para el siglo XXI, sostiene la existencia de siete saberes fundamentales de la educación del futuro tratable en cualquier sociedad. Que en síntesis precisa:

1. El conocimiento del conocimiento

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que

permiten arriesgar el error o la ilusión. La estructura misma del conocimiento su carácter obsolescente, etc.

2. Los principios de un conocimiento pertinente

La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

3. Enseñar la condición humana

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté. Tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

4. Enseñar la identidad terrenal

El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, en incremento, en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

5. Enfrentar las incertidumbres

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX innumerables campos de incertidumbre. La

educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

6. Enseñar la comprensión

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión.

7. La ética del género humano

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral, ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo parte de una sociedad, parte de una especie. De allí se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Desde la perspectiva que se tiene para el siglo XXI. La propuesta que enmarcan la CEPAL y la UNESCO, señala; que el recurso central será el conocimiento, de igual forma que lo expresa Morin en la visión de los siete saberes fundamentales de la educación del futuro. En tal sentido el desafío mayor implica el desarrollo de una estructura consolidada en el fortalecimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión en tanto la existencia de la interdisciplinariedad, flexibilidad

académica y la visión del aprendizaje permanente, que proyecte por lo tanto la superación docente en la conformación de una cultura de la pertinencia, de la administración estratégica, de la evaluación, con inspiración ética que conlleve a la rendición social de cuentas.

Según advierte Axel Didridsson, en cita que hace de éste Tünnermann (2003, p. 53) “Desarrollar una estrategia que coloque a las universidades como instituciones potenciales de desarrollo supone conocer, cómo se está desarrollando el mundo del conocimiento y las características de su desenvolvimiento entre los grandes bloques y mercados.” Lo cual no es limitante sólo a ese terreno, hemos de recordar que el sujeto, la sociedad y el conocimiento, se sitúan en una realidad compleja y de incertidumbre, de ahí que se siga planteando su devenir histórico en un reto permanente. Entendiendo que:

Para enfrentar estos desafíos del mundo contemporáneo, la universidad debe ampliar el espacio de lo que significa producir conocimientos. No solamente conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos al sector que puede vincularse con el mercado competitivo de la globalidad, sino también conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos a resolver los problemas de una mayoría excluida del sector moderno. Los nuevos procesos de globalización e integración exigen de las universidades incorporar el nuevo perfil profesional que se está construyendo, atributos que tomen en cuenta las demandas del nuevo paradigma de la internacionalización de la educación que está comenzando a emerger.” (Tünnermann, 2003, p. 54)

IV. 1.2. Transformación de la función universitaria

La vida de la universidad sigue pasando por los desafíos de lo desconocido, de lo que está por venir. El nuevo contexto origina un replanteo en los fines que la sociedad asigna a la educación. Todo cambio que opera en el contexto social repercute en la educación, de ahí que es necesario, según cita Aguerrondo (2006, p. 40) a Paulo Freire; que pase de “una educación de la queja a una de la transformación.”

Ello depende en mucho de la capacidad que el Estado tenga para redefinir sus relaciones con la enseñanza superior y de la orientación que deseen imprimir a esa relación. No puede seguir eludiéndose la cuestión del rendimiento de las universidades, aspecto crucial para cualquiera evaluación pública de su desempeño y de su real servicio a la sociedad.

Es indispensable promover formas voluntarias de autoevaluación en pro de las propias instituciones que vayan acompañadas por procedimientos de evaluación externa, de modo que eventualmente pueda arribarse a un sistema que sea responsable frente a la sociedad que lo apoya y que le permita a las instituciones aprender continuamente de sus propias experiencias, éxitos y fracasos. Entendiendo que la sociedad requiere una educación; “que atienda a la diversidad de conocimiento y de percepción de los valores, exigiéndole la focalización en el desarrollo de habilidades comunicativas, para que el sujeto que aprende participe en forma activa, reflexiva y crítica en la sociedad.” Cita de Aguerro (2006, p. 40) a Gimeno Sacristán.

Situación por demás impregnada en la formalidad y finalidades explicitadas en el Plan de Estudios 1990, pero la interrogante, insiste en hacerse presente; cuando una de las carencias o ausencias en tanto funcionamiento de dicho Plan; oscila en la falta de directrices que muestren por lo menos, una línea de acción que denote la evaluación de la institución universitaria para sí y tras de sí, entendiéndose esto desde el todo, como complejo universitario de educación superior, que trascienda a cada una de las formas de articulación de la educación en tanto vertientes se constituyan al interior de la universidad para el desarrollo académico. Sigue cuestionándose; ¿Cómo funciona la universidad sin la aplicación de evaluación a su quehacer académico?

IV. 1.3. Organización y gestión universitaria.

El planteamiento que persiste en la trayectoria natural del tiempo y en el propio devenir de la educación superior, sugiere la transformación de las estructuras académicas en forma permanente, del mismo modo que lo hace la sociedad actual; es imposible detenerse ante los cambios, de ahí que; si dicha transformación no ocurre también en la administración universitaria obstaculiza toda transformación que pueda darse en torno a la universidad, pues la administración está puesta al servicio del quehacer académico. En tal sentido la administración moderna de las universidades requiere de la gestión y la planificación estratégicas, como parte integral de su constitución.

Al hablar de planeación estratégica, según definen algunos especialistas; es hacerlo de una “metodología explícita para traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución.” (Tünnermann, 2003, p. 107) El ver a la universidad como organización, proviene de la importancia en la transferencia que se hace a la administración, de los conceptos e instrumentos de las teorías modernas que tocan este rubro, entre ellas el concepto de estrategia.

Por ello resulta, relevante señalar que aun cuando los expertos advierten sobre la aplicación de estos aspectos a las empresas productivas y de servicios, también es utilizable en instituciones educativas. De tal forma que: “Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines” (Tünnermann, 2003, p. 107)

La referencia a que nos lleva la organización universitaria tiene que ver con; “aspectos de estructuración de la forma institucional; las relaciones de dependencia mutua entre los diferentes “lugares” de la organización; tiempos, espacio y agrupamientos.” (Aguerrondo, 2006, p. 44) Por su parte la gestión remite a “procesos necesarios para alcanzar los objetivos institucionales, tales como los de planificación institucional, participación, liderazgos, evaluación institucional, etc.” (Aguerrondo, 2006, p. 44) e implica; además, una serie de procesos de transformación que se dan en la organización educativa, con miras a realizar cambios institucionales.

Esa forma de organizar institucionalmente nos remite necesariamente, a la gestión de la planificación institucional, en tanto aquella que se especifica en el desarrollo del Plan de Estudios 1990, así como de los aspectos que subyacen a su funcionamiento, como el de la participación de todos los actores involucrados en la educación superior, y de los que se espera contribuyan a la evaluación institucional desde todos los órdenes de la educación superior. Para el Dr. Eduardo Aldana, citado por Tünnermann (2003, p. 108) explica que la planificación estratégica es “...un proceso de reflexión sobre la entidad, de tal manera que, poco a poco, en la medida que la entidad aprenda sobre sí misma, pueda ella ir generando su propio mecanismo de planeación y conformando su propio destino.”

La traducción que se hace de la planeación estratégica a las instituciones educativas, delinea aquella que se especifica como planeación institucional, donde el diseño curricular es “el eje de la planeación estratégica”, y el currículum es el que establece el vínculo principal entre los aspectos académicos y administrativos, sin olvidar, claro está; que el proceso de formación implicado en ello, es uno de los aspectos más importantes de la función de la universidad.

Las formas de organizar y gestionar la universidad, pone de manifiesto en el currículum universitario, que su constitución, dado el momento histórico, que se vive, debe recuperar; “sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para

desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar. De manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida. (De Alba, 1997, p. 30) De ahí que resulta ineludible esforzarse por comprender el presente en tanto desarrollo del currículum, con miras a potenciar su función en el futuro. Futuro que se hace latente mayormente a razón de la velocidad de acción con la que se mueve la propia sociedad suponiendo prioritariamente las necesidades diversas y plurales de los sujetos que la integran.

Es preciso entender que la educación superior, en la emergencia de los cambios de orden mundial impuestos, requiere atender nuevas demandas y retos, de los que es necesario reflexionar, según las características que adquiere el presente en su devenir; que si bien es cierto, durante los ochenta existían posturas opuestas en torno al currículum universitario que sostenían;

La necesidad de una formación vinculada de manera directa con las necesidades del aparato productivo, frente a que la formación teórica era característica de la formación universitaria. Ahora, la recuperación de dichas posturas tendría que darse; en un movimiento de superación dialéctica (negar, recuperar y superar), puesto que en aquel momento se sostenía que la formación teórica era consustancial a la universidad, hoy en día es necesario realizar cierta diferenciación conceptual y curricular entre una formación epistemológica y una formación teórica. [...] Ello en relación en que se impone mayormente la necesidad del dominio de las teorías, y las formas de razonamiento que dieron origen a tales teorías. (De Alba 1997, p. 41)

Además, implica para el currículum universitario, caracterizar e integrar los aportes en tanto una formación crítico social en referencia a las disciplinas que se incluyen en éste y las prácticas profesionales, en vinculación con su función social, que sean demarcadas desde el espacio curricular, en consideración de que éstas se determinan en el mercado de trabajo por lo que es necesario que se cubran aspectos con un mayor nivel de oferta para los egresados. Los campos de conformación estructural curricular respecto a una formación acorde con las características del presente y del futuro; como son la incorporación de los avances científicos y tecnológicos que pueden estar aún fuera del ámbito del currículum universitario.

IV. 2. Aspectos a superar

La estructuración curricular formal puede entenderse ahora, como un asunto pendiente, desde la posibilidad que nos muestra el Plan de Estudios 1990, a razón de la vigencia y pertinencia que en él confluye, misma que se traduce en los aspectos de análisis desarrollados en el capítulo III. Metodología. De los que entendemos sin acabar o perfeccionar como un asunto del trabajo curricular que debe ser explícito como parte del trabajo académico al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

Al hablar de la vigencia, nos remitimos a la actualidad que deviene de los avances en el conocimiento científico, pedagógico, tecnológico, y de áreas de conocimiento emergente. Ello incluye la manera en que ha sido puesto en contexto y hecho manifiesto en el Plan de Estudios 1990. Lo cual en derivación del análisis de los resultados emanados de las entrevistas que se realizaron a los jefes de las líneas y campos de formación de la Licenciatura en Pedagogía, señalan:

- La inoperancia de una evaluación institucional interna y externa, y por ende de una consecuente evaluación curricular, pues operan actualizaciones al currículum según se van presentando nuevas necesidades del conocimiento que se correspondan con aquellas que demanda la sociedad.
- Práctica docente discontinua en los modos y formas de enfrentar la adecuada relación teoría práctica, respecto al Plan de Estudios 1990.
- Necesidad de la inclusión de Prácticas Profesionales al currículum actual
- Trabajo colegiado casi nulo, posturas divergentes, y discordantes en la colaboración del trabajo académico.

Los avances científicos y tecnológicos tuvieron una gran repercusión hacia finales de la década de los 80, desde la entrada y puesta en marcha de las esferas de la globalización, lo cual hizo patente los desarrollos y difusión de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) particularmente las tecnologías de redes, mismas que representa un desafío para la educación superior latinoamericana del siglo XXI de ahí que en la delineación de las dimensiones en que se construyen estos aspectos, “la educación debe hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes -alumnos y docentes- y la familia y la comunidad” (Tünnermann, 2003, p. 109)

Sin olvidar a manera de reflexión que es preciso evitar sobreestimar el potencial que ofrecen dichas tecnologías, que pudieran avanzar en detrimento del papel del docente. Entendiendo que las tecnologías deben siempre verse como instrumentos y medios de apoyo para el profesor, y no en sustitución de éste.

Por ello resulta un asunto de especial atención en tanto que las instituciones de educación superior no le nieguen o resistan a la utilización de tales tecnologías, que en su buen uso amplían considerablemente sus posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico. La implicación que trae para la universidad radica en el hecho de que se de apertura a practicar el desarrollo tecnológico educativo que pudiesen representar importantes cambios en la estructura y funcionamiento de la universidad contemporánea en la operación de un conjunto de modernas tecnologías que conlleven a la distribución electrónica. El desarrollo del currículum a través de las tecnologías, amplía su horizonte y curso de acción en la construcción de herramientas que conlleven a una formación profesional integral.

Entre las consideraciones que permiten señalar el uso de nuevas tecnologías tiene en gran parte el sustento, si pensamos que en muchas disciplinas, el conocimiento

pertinente se modifica sustancialmente en menos de una década, por lo que no debemos olvidar que esta tendencia se hace progresiva en el tiempo. De ahí que es necesario considerar que los Planes de Estudio requieran ser rediseñados en la contemplación de procesos continuos y permanentes para las ofertas educativas universitarias.

Por ello; es indispensable que la educación superior, a partir de las universidades concentre su actuar con un compromiso ético, sin olvidar el educar para el cambio y la incertidumbre, en razón de lo que las sociedades contemporáneas plantean. En tal sentido la evaluación de la institución universitaria, representa una tarea colectiva que debe asumirse en tal dirección, e incluyente de todos los actores involucrados en el desarrollo de la función universitaria, lo que posibilite un modo viable ante las tareas que deba encarar en cualquier momento.

Si se le comprende de esa forma se convierte en una herramienta importante en la transformación de las universidades y la práctica educativa, con ello a través de lo que el Consejo Nacional de la Evaluación de la Educación Superior de México ha elaborado once conceptos básicos sobre evaluación, de los cuales reproducimos algunos. (Tünnermann, 2003, p. 168)

1. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona inicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Es por tanto, parte fundamental de las tareas de planeación y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos.
2. No es deseable que se adopte una técnica de evaluación ideal y universal. La diversidad de características y grado de desarrollo de las instituciones implica que las estrategias de evaluación deben reflejar dicha heterogeneidad. Esto

significa la utilización de criterios, indicadores y parámetros autorreferidos a la realidad de cada institución.

3. La evaluación de la educación superior no consiste en el mero acopio, procesamiento y presentación de información, sino que implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes, e implica parámetros de orden cuantitativo y cualitativo.
4. La evaluación atiende cuatro diferentes ámbitos: el nivel individual, que es el proceso de evaluación más fino y constituye la base para la innovación académica; la evaluación de programas y departamentos, que es esencial para fortalecer la calidad académica y la eficiencia de las funciones sustantivas; la evaluación institucional, que es la que permite impulsar el desarrollo de cada institución, y la evaluación del sistema nacional de educación superior y de los subsistemas que lo componen. Este último tipo de evaluación se basa en el análisis de macro-variables y es indispensable para reorientar y modernizar este nivel educativo en su conjunto.

Entender así a la evaluación, tiene una pretensión de integral, que discurre entre todos los componentes y elementos que funcionan al interior de la universidad, y que por ende resultan ser aspectos complejos de entre los cuales se busca haya una convergencia continua del quehacer educativo de la educación superior. Por ello ha de ser necesario pensar además en las modalidades en que puede operar una evaluación siendo éstas; de tipo autoevaluación, evaluación interna y externa. En relación además con los diferentes propósitos y naturaleza que se persiga. Lo cual deja una pregunta; ¿Cuál es el proceso de evaluación que desarrolla la Universidad Pedagógica Nacional como parte de su función educativa?

Respecto a la pertinencia del Plan de Estudios 1990, que nos lleva a los fines de la educación superior traducidos en una relación adecuada de la teórica y la práctica,

en la flexibilidad del currículum, en el pensamiento crítico y reflexivo, siendo una formación profesional en un proceso continuo y sistemático, nos lleva a precisar que ello ocurre, y que en la formalidad es totalmente explícito a la hora de ponerlo en práctica.

El concepto de pertinencia se vincula con el deber ser de las instituciones. El hablar de pertinencia, conlleva a que las instituciones lo sean con el proyecto educativo enunciado en sus fines y misión institucional. Exige además, según se ha pronunciado anteriormente, flexibilidad curricular, que el docente sea co-aprendiz con sus alumnos, donde además, el espíritu de quien diseña propicie un pensamiento crítico, creativo e indagador de ahí que;

La educación superior debe integrarse en un sistema que ofrezca la mayor diversidad posible de oportunidades de formación, estructurados de manera flexible, de suerte que existan las adecuadas pasarelas entre las distintas modalidades, ninguna de las cuales debería constituirse en un callejón sin salida sino que contemplen la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación. (Tünnermann, 2003, p. 204)

En tal sentido se asume, desde el pensamiento del Dr. Juan Carlos Gottifredi, Rector de la Universidad de Salta (Argentina), en señalamiento que hace Tünnermann (2003, p. 206) que “ la evaluación del grado de pertinencia y de equidad de una institución universitaria requiere cuando menos que la institución se investigue a sí misma para descubrir cuál es la verdadera imagen que se construyó en el seno de la sociedad, de tal manera que si ésta no es adecuada, se deberá trabajar para cambiarla.

Situación que conlleva en sí misma una responsabilidad innegable para cualquier universidad, que desee por lo menos, inscribirse en el ideal de la transformación no puesta al amparo de la acreditación, sino de aquella que implique cambios a profundidad en todo el complejo que encierra en la educación superior. En comprensión además; de que se debe avanzar en medio de la diversidad y la

complejidad, en búsqueda de compromisos y logro de acuerdos en pro del desarrollo mismo de la educación superior, sin pensar en triunfalismos temporales, o de moda.

Pensar en tanto pertinencia social, expuesto anteriormente, emanado del documento elaborado por la UNESCO, entendido desde lo que la sociedad espera de la educación superior, “la mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de servicios docentes que presta a la sociedad.” (Tünnemann, 2003, p. 207)

Una sociedad plural sujeta a la diversidad, a razón de la constitución de su propia población, urge día con día a las instancias instituidas en todos los niveles de gobierno, a redescubrir la Educación superior, no a razón de las tendencias ideológicas surgidas en territorios ajenos al nuestro, sino en el entendido del conocimiento profundo de esa sociedad por la que en el discurso, por lo menos lo hace patente.

Fuentes Bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: MORATA.
- Aguerrondo, Inés y María Teresa Lugo. (2006). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. BUENOS AIRES, Argentina: PAPERS.
- Anguera Arguilaga, María Teresa (1998). *Recogida de datos cualitativos en Arnau Jaume et al Métodos de investigación en Psicología*; Madrid, España: SINTESIS.
- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: AKAL.
- Bahena S., Urbano. (1996). *Historia de la escuela normal superior de México*. Df, México: SEP; ENSM.
- Bárcena, Fernando. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Df, México: PAIDOS.
- Bedoya M., José Iván. (2000). *Pedagogía. ¿Enseñar a pensar?* Madrid, España: ECOE.
- Beyer, Landon E. y Daniel P. Liston. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. MADRID, España: AKAL.
- Braudrillard, Jean. (2000). *El crimen perfecto*. Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Brunner, José Joaquín. (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. Df, México: FCE.
- Brunner, José Joaquín. (1999). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de, Chile, Chile: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Calvo López, Mónica Angélica. (2010). *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. Df, México: UPN.
- Campillo, Antonio. (1995). *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*. Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. BARCELONA, España. MARTÍNEZ ROCA.

Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. España: MORATA.

Cordera Campos, Rafael y David Pantoja Morán. (1995). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. DF, México: PORRUA.

Cazés Menache, Daniel. (2003). *Hacia una política de Estado para la educación superior en México*. Df, México: PORRÚA.

De Alba, Alicia. (1997). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Df, México: PLAZA Y VALDÉS.

De Alba, Alicia (2002). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. Df, México: ESU.

Díaz Barriga, Ángel. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina. REI.

Díaz Barriga, Ángel. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Df, México: CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACION EDUCATIVA.

Didriksson, Axel (1998). *Escenarios de la educación superior al 2005*. Df, México: CESU.

(2000). *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. DF, México: PLAZA Y VALDÉS.

(2005) *La universidad de la innovación. Una estrategia para la construcción de universidades del futuro*. Df, México: PLAZA Y VALDÉS.

Ducoing Watty, Patricia. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. Df, México: CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Elizondo Huerta, Aurora. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional: ¿Un nuevo discurso magisterial?* Df, México: UPN.

Escotet, Miguel Ángel. (1996). *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires, Argentina: IDEAS.

Esteban Ortega, Joaquín. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona, España: LAERTES.

- Fernández Rincón, Héctor. (2009). *Pedagogía y prácticas educativas*. Df, México: UPN.
- Fernández Alfredo L. y Laura Santini. (1992) *Dos décadas de Planeación de la educación superior. Desarrollo, metodología y casos*. DF, México: ANUIES.
- Ferry, Gilles. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Df, México: PAIDOS.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: D'VINNI EDITORIAL LTDA.
- Frabboni, Franco. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Df, México: SIGLO XXI.
- Freire, Paulo. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: EL ROURE.
- (2001). *Política y educación*. Df, México: SIGLO XXI
- Fromm, Erich. (2002). *Del tener al ser*. Df, México: PAIDOS.
- Fuentes Amaya, Silvia y Lozano Medina Andrés. (2007). *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. DF, México: UPN.
- Fullat, Octavi y Jaume Sarramona. (1984). *Cuestiones de educación. (Análisis bifronte)*. BARCELONA, España: CEAC.
- Gallego Badillo, Rómulo. (1992). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Santafé de Bogotá, Colombia: MAGISTERIO.
- García Hoz, Víctor. (1978). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, España: RIALP.
- Gentili, Pablo. (2005). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Df, México: UACM.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: MORATA.
- Giroux, Henry A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Df, México: SIGLO XXI.
- Glazman Nowalsky, Raquel. (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Df, México: PAIDOS
- Grundy, Shirley. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España. MORATA.

- Habermas, Jürgen. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: TAURUS.
- Habermas, Jürgen. (2000). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid, España: TECNOS.
- Hernández, Fernando y Juana María Sancho. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. BARCELONA, España: PAIDOS.
- Joan, Mateo Andrés. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: I.C.E. UNIVERSITAT.
- Hessen, Johan. (1998). *Teoría del conocimiento*. Df, México: TOMO.
- Horkheimer, Max (1990). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: AMORRORTU.
- Latapí, Pablo. (1998). *Un siglo de educación en México, Tomo II*. Df, México: FCE.
- Malagón Plata, Luis Alberto. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá, Colombia: MAGISTERIO.
- Marcuse, Herbert. (1981). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Df, México: JOAQUÍN MORTIZ.
- Mejía Zúñiga, Raúl. (1964). *Raíces educativas de la reforma. Biografía de una generación liberal*. Df, México: SEP (Instituto Federal de Capacitación del Magisterio)
- Mercado, C. Eduardo. (2007). *Ser maestro*. Df, México: PLAZA Y VALDÉS.
- Miranda López, Francisco. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Df, México: COLEGIO DE MÉXICO: UPN.
- Montero Tirado, María del Carmen. (2007). *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo?: Trabajo y profesión docente de los profesores de la escuela primaria pública en México*. Df, México: UPN.
- Moreno Moreno, Prudenciano (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007: Una visión retrospectiva*. Df, México: UPN.
- Mungaray Lagarda, Alejandro y Giovanna Valenti Nigrini. (1997). *Políticas públicas y educación superior*. DF, México: ANUIES.
- Muñoz Armenta, Aldo. (2005). *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el*

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992-1998. Df, México: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

Nahoum, Ch. (1990). *El proceso de la entrevista*. Df, México: KAPELUSZ.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2006). *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*. México, México: UPN.

Noriega Chávez, Margarita. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*. Df, México: UPN.

Oikion S. Gaspar E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. Df, México: UPN.

Ornelas, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Df, México: FCE.

Pansza, Margarita. (1999). *Pedagogía y currículo*. Df, México: GERNIKA.

Pedroza Flores, René y Carlos E. Massé Narváez. (2009). *Educación y universidad. Desde la complejidad en la globalización*. DF, México: PORRÚA.

Pedroza Flores, René y Bernardino García Briceño. (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. DF, México: PORRÚA.

Pedroza Flores, René. (2008). *Flexibilidad y organización universitaria*. Df, México: PORRÚA.

Plazola Díaz, María del Refugio y Eva Rautenberg Petersen. (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. DF, México: UPN.

Ruiz Ávila, Dalia. (2011). *Cuerpos académicos: vía alterna hacia la investigación*. Df, México: HORIZONTES EDUCATIVOS.

Sánchez Soler, María Dolores. (1995). *Modelos académicos*. Df, México: ANUIES.

Sánchez Vázquez, Rafael. (1998). *Derecho y Educación*. Df, México: Porrúa

Sarramona, Jaume. (1991). *Fundamentos de la educación*. Barcelona, España: CEAC.

Solana, Fernando. (2001). *Historia de la educación pública en México*. Df, México: FCE.

Soriano Ramírez, Rosa María. (2010) *Nueva cultura académica en las universidades públicas*. Df, México: UPN.

Steiman, Jorge. (2008). *Más didáctica. En la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM.

Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. BARCELONA, España: PAIDOS.

Taylor J., Bobgan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires; Argentina: PAIDOS.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Yucatán, México: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN.

Ursua, Nicanor. (1993). *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*. Barcelona, España: ANTHROPOS.

(2005). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*. Df, México: COYOACÁN.

Internet

Mail.udgvirtual.udg.mx/...n_de_un_mapa_curricular.pdf Chan Núñez, María Elena (2005) *Elementos básicos para la interpretación de un mapa curricular*. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

Plan de Estudios 1990

Proyecto Académico. 1978-1993 Universidad Pedagógica Nacional México.

Revista de la Educación Superior No. 49 volumen 13 enero-marzo 1984 pág. 1 (ANUIES) Proyectos para el Mejoramiento de la Educación Superior