

01070

1
2y



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"LA FORMACION PROFESIONAL Y EL
CONTENIDO DISCIPLINARIO EN
EL DISCURSO Y PRACTICA
CURRICULAR EN LA UNAM"

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:
DORA ELENA MARIN MENDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	PAG.
PROLOGO	i
INTRODUCCION	iv
1. LA FORMACION PROFESIONAL EN LA UNAM. UNA CONCEPTUALIZACION PARA SU ESTUDIO	
1.1. Introducci3n	1
1.2. La formaci3n profesional en el actual contexto universitario	2
1.2.1. Problem3tica cualitativa de la formaci3n profesional en la UNAM	4
1.3. La perspectiva sociopolitica de las profesiones. Una aproximaci3n al estudio de la formaci3n profesional universitaria	9
1.4. Prop3sitos de la investigaci3n	22

2. ASPECTOS DOMINANTES DE ESTUDIO DEL CURRÍCULO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACION PROFESIONAL

2.1. Introducción	25
2.2. Corrientes curriculares de apertura hacia lo social desde la racionalidad técnica	27
2.2.1. Propuesta metodológica de Ralph Tyler ...	30
2.2.2. La aproximación de Hilda Taba	33
2.3. Psicología cognoscitiva y currículum escolar	36
2.3.1. Arquitectura del conocimiento y estructura de la disciplina	38
2.3.2. El aprendizaje significativo	42
2.4. Experiencias dominantes en la UNAM de formación profesional desde la perspectiva curricular	46

3. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN LA FORMACION PROFESIONAL. HACIA LA CONFIGURACION DE UNA REFLEXION CRITICA

3.1. Introducción	56
-------------------------	----

3.2. Experiencias curriculares innovadoras en la formación de profesionales	57
3.2.1. Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina General Integral (Plan A-36)	58
3.2.2. La formación profesional de la UAM-Xochimilco basada en modelos de practicas alternativas	65
3.2.3. Análisis de las propuestas innovadoras ...	75
3.3. Hacia la conformación de una reflexión crítica	80
4. LA NUEVA SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO O DEL CURRÍCULUM ESCOLAR.	
4.1. Introducción	87
4.2. Los teóricos de la reproducción cultural	88
4.2.1. La Tesis de las Transmisiones del Conocimiento Escolar	91
4.2.2. El conocimiento y el control escolar	96
4.3. La reconceptualización crítica en la Nueva Sociología del currículum. Una perspectiva en construcción	99

4.3.1. Reproducción, resistencia y producción del conocimiento cultural	103
4.4. Perspectivas y límites de esta aproximación	111

5. LA FORMACION UNIVERSITARIA CONTEMPORANEA Y EL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO

5.1. Introducción	115
5.2. La formación universitaria contemporánea como un proceso histórico, social, educativo y político. Hacia una conceptualización	116
5.3. El estudio del conocimiento disciplinario en la formación profesional y el plan de estudios	120
5.4. Perspectivas en la investigación	132
Conclusiones	136
Bibliografía	141

P R O L O G O

El estudio de la formación profesional en las distintas carreras universitarias es un tópico actual e importante de investigarse. La necesidad de conocer los diversos aspectos educativos que rigen los procesos de formación universitaria conlleva además, una situación de crisis e incertidumbre académica, ante las múltiples demandas de cambios que se espera se gesten en los próximos años en nuestro país, en el ámbito del ejercicio profesional.

El análisis de las experiencias universitarias en materia de formación profesional que se implantaron en la UNAM en el periodo comprendido entre 1970 y 1990, permite aproximarse a un conocimiento actual de dichos proyectos educativos.

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación orientada a reconstruir los procesos sociales y educativos en particular, de diferentes tendencias o proyectos de formación profesional universitaria, que han tenido efecto en las dos últimas décadas. Nos interesa, estudiar la caracterización de la formación profesional en diversos proyectos educativos y contemporáneos, mediante el análisis de los discursos y prácticas curriculares, que han coexistido en la UNAM desde entonces.

Los proyectos educativos basados en modelos de formación profesional ya existentes se orientaron teórica y

metodológicamente desde la perspectiva de los discursos técnicos en educación predominantes, dejando de lado la discusión sobre la formación profesional fundada en modelos del ejercicio profesional distintos a los ya conocidos.

Las experiencias innovadoras trajeron consigo formaciones profesionales alternativas orientadas a satisfacer las necesidades de los grupos sociales mayoritarios. Dichos proyectos se desarrollaron simultáneamente a las experiencias tradicionales, innovando tanto la teoría como la planeación curricular. A varios años de distancia de dichas experiencias, se han elaborado estudios o balances de éstas, quedando pendiente el investigar varias de sus dimensiones significativas, y la difusión de sus resultados entre la comunidad universitaria.

La experiencia acumulada en el área de la formación profesional y del diseño curricular propicia, actualmente, la necesaria búsqueda de nuevas explicaciones derivadas de las posiciones críticas tanto de los discursos como de los proyectos y su desarrollo en el campo, así como del avance de diversas áreas disciplinares.

Resulta imprescindible, en este momento, llevar a cabo investigaciones en varias carreras universitarias e inaugurar espacios académicos que posibiliten el estudio, la discusión y el delineamiento de propuestas teóricas y metodológicas viables y alternativas en la materia.

Por consiguiente, en este trabajo se señalarán líneas que están vinculadas al estudio de la formación profesional universitaria y su relación con el conocimiento disciplinario.

Por último, cabe agregar que esta investigación responde a múltiples inquietudes intelectuales surgidas en distintos momentos, principalmente como investigadora de la educación.

I N T R O D U C C I O N

Nuestro país atraviesa actualmente por un proceso de cambio derivado de diversas manifestaciones sociales como son: el surgimiento de un nuevo orden económico que impacta al sector productivo y a la estructura de trabajo; la agudización de necesidades sociales prioritarias (vivienda, alimentación, empleo y educación elemental) del sector mayoritario de la población; la problemática social en materia de salud mental, y la violencia derivada, entre otros factores, de la crisis económica y la explosión demográfica.

Por consiguiente, se requiere apoyar a la educación superior, debido a que ésta tiene como función formar a los profesionales, técnicos y científicos que necesita el país para dar solución a los problemas y necesidades existentes, así como para desarrollar opciones originales en materia de conocimiento científico y tecnológico.

El avance del conocimiento científico y tecnológico alcanzado principalmente en los países centrales nos lleva necesariamente a analizar y estudiar cuál puede ser la forma de abordarlo, desde la perspectiva de nuestras necesidades, con el fin de apoyar a la educación y al desarrollo científico y tecnológico nacional. En suma, ¿cuáles deben de ser las prioridades a atender?, ¿cuales conocimientos generados en otros países son importantes para nuestros fines y necesidades nacionales?, ¿cómo acceder a éstos?, ¿cómo asimilarlos? y ¿cómo hacer llegar los conocimientos a los sectores correspondientes en las universidades nacionales?

En dicho análisis, no es conveniente que se soslayen los problemas vinculados con la generación de conocimientos propios y originales, ni la discusión amplia sobre el papel de la educación en la generación, captación y distribución social de los conocimientos socialmente significativos.

Con relación a la apropiación de los conocimientos y su distribución social, Juan Carlos Tedesco (1987) considera que de esta forma se soslaya el riesgo de renunciar a apropiarse de las expresiones actuales del desarrollo científico-técnico proveniente de otros países, y se evita la consolidación de la exclusión cultural que caracteriza los vínculos de dependencia y dominación de América Latina.¹

La discusión académica acerca de los proyectos educativos en nuestras universidades para la formación profesional del próximo siglo, es una necesidad de primer orden. Por tanto, es preciso considerar el impacto de los avances que, derivados del desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y social se está dando ya en nuestro país desde hace algunos años, así como los cambios requeridos en materia de formación de profesionales, y los proyectos culturales propios de la nación.

Esta discusión, que revela posiciones diversas e incluso antagonicas, trae consigo argumentaciones acordes con

1 Se hace referencia asimismo, a otras posiciones que proponen la asimilación directa de los conocimientos provenientes de países desarrollados. Al respecto se discute que el problema no se resuelve evidentemente con una adopción acrítica de los mismos, ni tampoco sosteniendo un aislamiento científico y tecnológico. J.C. Tedesco, El desafío educativo. Calidad y democracia.

el proyecto sostenido históricamente en las universidades públicas nacionales, relativo a la importancia de generar soluciones a las necesidades sociales. Es necesario contar, por tanto, con la concurrencia de los profesionales formados en nuestra Universidad, así como con la creación -en ciertas áreas- de modelos de práctica profesional alternativa o, incluso, abrir nuevas profesiones.

En este sentido, es importante, investigar acerca de los conocimientos y las experiencias (en el campo de la formación profesional y el curriculum universitario) acontecidos en un pasado inmediato, que sirva de apoyo a las investigaciones encaminadas a la formación futura del profesional universitario.

En particular, la presente investigación está orientada a estudiar la amplia caracterización educativa que ha alcanzado el ejercicio de la formación profesional en la UNAM, en los últimos veinte años.

En tanto que, en algunas carreras se han instrumentado programas formativos profesionales de alto nivel, valorando su vigencia e importancia en el campo científico y cultural nacional (como "Conocimiento de punta" o por su utilidad para dar respuesta a necesidades sociales), en otras, se requiere actualizar el plan de estudios para evitar su ya presente o previsible rezago, en función del desarrollo y avance del conocimiento disciplinario o del surgimiento de nuevas necesidades sociales.

La formación de profesionales, entendida como un proceso educativo inserto y articulado en las escuelas y facultades de nuestra universidad, se vincula y responde directamente, aunque en forma diversificada, alternativa o incluso contrapuesta, al proyecto de desarrollo y modernización socio-económico y educativo nacional.

Aquí nos interesa estudiar particularmente, el tipo de formación profesional que reciben los estudiantes en el contexto del diseño curricular, la contextualización de los proyectos y sus características educativas, para especificar así, los contenidos disciplinarios que se articulan en el plan de estudios.

Por consiguiente, hemos de considerar el impacto que han tenido las distintas corrientes de pensamiento en el diseño curricular provenientes del extranjero, y la influencia de la tecnología educativa, todo lo cual ha contribuido a que se articule un pensamiento técnico-racional en nuestras universidades.

Destacaremos, entonces, aquellas experiencias innovadoras que se han llevado a cabo en algunas universidades públicas nacionales, a fines de los años sesenta y durante la década de los setenta.

Asimismo, se abordarán algunas perspectivas actuales que buscan consolidar una posición crítica ante el currículum escolar que surge, de hecho, a partir de las experiencias innovadoras, y que se ha ido configurando y desarrollando en distintos espacios y momentos, a través de la participación del personal académico de diversas dependencias de la UNAM y de otras universidades.

Para llevar a cabo este estudio nos hemos remitido, también, al estudio del surgimiento (en Inglaterra y en Estados Unidos, principalmente) del estudio crítico del currículum, conocido como sociología del conocimiento escolar o nueva sociología de la educación, a fin de iniciar la discusión en torno a sus aportaciones.

Lo anterior se desarrolló a fin de proponer algunos aspectos substanciales a investigar en esta temática.

Los objetivos propuestos son:

1. Abordar la formación profesional universitaria como objeto de estudio (particularmente en la UNAM), partiendo de sus antecedentes y delimitando una aproximación teórica de estudio.

2. Analizar retrospectivamente el impacto del discurso de diseño curricular en la formación profesional de la UNAM, de veinte años a la fecha, considerando dos ejes de análisis:

. La caracterización del pensamiento teórico-metodológico del diseño curricular, derivado de las posiciones técnico-racionales, y el estudio de su impacto en la UNAM.

. La caracterización de experiencias alternativas importantes en la formación de profesionales, que se han llevado a cabo principalmente en la UNAM y en la UAM-X, en cuanto a formación profesional.

3. Analizar algunos fundamentos de la nueva sociología del conocimiento o del curriculum escolar, a fin de estudiarla como parte del proceso de reflexión crítica del área curricular iniciado hace unos diez años atrás.

4. Proponer, desde una perspectiva histórico-social y política de la formación de los profesionales de la UNAM, nuevas líneas de investigación.

Este trabajo está estructurado de la siguiente forma:

En el primer capítulo se discuten las necesidades y la problemática cualitativa en materia de formación profesional en la UNAM.

En el segundo capítulo se analiza, en un primer momento, la caracterización de las diversas corrientes de pensamiento dominantes en el campo del diseño curricular, derivadas del pensamiento técnico-racional; en un segundo momento, su influencia o impacto en la formación profesional en la UNAM, a través del trabajo efectuado en las escuelas y facultades, principalmente en la década de los años setenta, el cual estuvo mediado por diversas formas teórico-metodológicas resultantes de dicha influencia.

En el tercer capítulo se dejan sentados los antecedentes que representaron una coyuntura para la realización de experiencias alternativas en la formación profesional universitaria, e innovadoras en materia de diseño curricular. Estas experiencias han determinado procesos educativos en nuestro país, dando lugar a un pensamiento original y crítico en el área de la formación profesional y del campo de estudio del currículo.

A partir de la caracterización de la nueva sociología del currículo o del conocimiento escolar, en el capítulo cuarto, se analizan algunas de sus aportaciones teórico-metodológicas más importantes.

Con la intención de proponer algunos elementos para el estudio de la formación universitaria actual (considerando a ésta como un proceso educativo, histórico-social y político mediante la cual se pretende formar profesionales que respondan a las necesidades sociales nacionales), nos interesa destacar, en el capítulo quinto, las particularidades del desarrollo y la consolidación teórica y epistemológica de la disciplina y señalar líneas de investigación importantes.

Por último, en las conclusiones, se discuten algunas de las características, posibilidades y límites de este trabajo.

1. LA FORMACION PROFESIONAL EN LA UNAM. UNA CONCEPTUALIZACION PARA SU ESTUDIO

1.1. INTRODUCCION

La Universidad Nacional Autónoma de México ha desempeñado el papel de ser una importante institución formadora de cuadros políticos de alto nivel, profesionales de excelencia, intelectuales destacados y científicos cuya obra es reconocida a nivel nacional e internacional, no obstante lo cual, hoy en día se ha puesto en juicio la calidad de su función educativa.

Este papel lo ha desempeñado en el marco de la política estatal de modernización de la educación en un entorno de crisis económica y estructural del país. Dicha crisis nos coloca ante la necesidad de hacer frente a los problemas sociales en el campo de la ecología, la vivienda, la salud física y mental y la creciente dependencia de México, en el campo científico y tecnológico, de otros países.

El análisis de la formación profesional, debe orientarse, a fin de conocer la vigencia del sentido social del fortalecimiento de ciertas formaciones profesionales, de su modificación o incluso de la apertura de nuevas profesiones.

Resulta deseable, por tanto, que el estudio de la formación profesional en la UNAM se lleve a cabo en los diversos niveles que conforman la realidad institucional universitaria, o específicamente en cada carrera o facultad.

El presente capítulo pretende ser una aproximación a los procesos formativos de los profesionales en la UNAM, sobre la base de sus necesidades actuales.

1.2. LA FORMACION PROFESIONAL EN EL ACTUAL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La importancia social de la UNAM como una institucion formadora de profesionales, tiene profundas raices historicas. Desde la fundación en 1553, de la Real y Pontificia Universidad hasta nuestros dias, la conformación de las profesiones¹ ha contribuido entre otros elementos, a la constitucion de una importante tradicion y una solida experiencia academica universitaria.

La UNAM es un importante espacio cultural donde se ha llevado a cabo la funcion de formar profesionales en distintas ramas del conocimiento, con un sentido social significativo para el pais,² función con respecto a la cual hoy se cuestiona su sentido de ser y su calidad.³ Cuestionamiento que se da en un contexto social e institucional de crisis de la universidad pública, ante una señalada demanda estatal de evaluación institucional y modernización educativa para el logro de la excelencia en la calidad educativa.

En el caso de la UNAM, la realidad institucional que impera en el proceso formativo de sus profesionales es

1 Cfr. F. Arca, M. Bazant, A. Staples, D. Yanck y J. Zoraida, Historia de las profesiones en Mexico.

2 Javier Mendoza analiza desde la perspectiva sociopolítica, el desarrollo contradictorio de las funciones sociales de la educación, que apuntan "tanto a la conservación y reproducción de la forme de organización social como a su transformación." Mendoza señala distintas funciones sociales de la universidad: ideológica, socializadora, selectiva, política y económica, en sus diversas perspectivas teóricas. Cfr. J. Mendoza, "Vinculación universidad-necesidades sociales: Un terreno en confrontación", en: Universidad Nacional y Sociedad, F. Pozas (Coord.), p.284-295.

3 Cfr. J.C. Fedesco, "Calidad y democracia en la enseñanza superior: Un objetivo posible y necesario."

sumamente compleja y contradictoria. Está normada en lo general, por la política universitaria y, en lo particular, por los proyectos político-educativos de la administración académica de cada facultad y escuela.

Esta compleja realidad está determinada, además, por necesidades y problemas generadas por la política educativa estatal actual hacia las universidades públicas, así como por los intentos de reforma de su estructura actual.

La UNAM, como una universidad de masas, responde a la gran demanda de ingreso al nivel de educación superior; sin embargo, ha dejado de contar con los requerimientos académicos necesarios para preservar la alta calidad de la enseñanza.

La UNAM atiende a 135,007 alumnos en el nivel de licenciatura,⁴ estos, en su mayoría provenientes del propio sistema universitario (preparatorias y CCH), ingresan mediante el sistema de pase automático, el cual ha implicado serias contradicciones y suscitado innumerables polémicas académico-políticas.

Los alumnos que ingresan a la universidad, tienen expectativas como el logro de prestigio profesional y de movilidad y ascenso social. El logro de estas expectativas, sin embargo, se encuentra actualmente muy complejizado y tamizado por la crisis económico-social y la falta de empleos.

La composición social de la población estudiantil de la UNAM ha variado. Actualmente prevalece la clase media y baja,⁵ con un porcentaje significativo (26.6%) de alumnos que trabajan.

La carrera académica de los docentes, según Pollin Kent,⁶ ha atravesado por una "desprofesionalización académica",

4 "Estadísticas básicas". Cuadernos del Congreso Universitario, num.22, UNAM. p.15.

5 M. Covo, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985", en R. Pozas, op.cit., pp.29 a 83.

6 Cfr. R. Kent, "La profesionalización académica: asunto vital de la Reforma Universitaria". en Cuadernos del Congreso Universitario, num.15.

producto de la problemática laboral, la política administrativa y la exigua formación disciplinaria y pedagógica de los académicos que ingresaron a la UNAM en el momento de su amplia masificación. R. Kent propone, entre otras medidas, diseñar espacios que permitan atender la dimensión formativa disciplinaria de los profesores; fomentar los posgrados; hacer propuestas pedagógicas acordes con cada especificidad disciplinaria, así como recuperar el valor de lo profesional, en términos salariales y de condiciones de trabajo. Por nuestra parte, proponemos que en el interior de la Universidad se generen en cada facultad y escuela, espacios académicos de estudio y trabajo cuyo propósito sea investigar y discutir el proyecto educativo y de formación profesional que se sustenta; la orientación disciplinaria y su vigencia, las corrientes de pensamiento dominantes o las alternativas; los avances científicos y tecnológicos en cada campo disciplinario.

El contexto académico institucional antes planteado, como ya indicamos, no es exhaustivo en su presentación de las distintas características de la realidad institucional, sin embargo consideramos que permite comprender la situación de distintos elementos que confluyen en el proceso educativo de la formación de profesionales en la UNAM.

1.2.1. PROBLEMÁTICA CUALITATIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNAM

Si prestamos atención al proceso formativo de profesionales en la UNAM, advertiremos, en un primer momento, la gran heterogeneidad de su estructura académica, de cada institución escolar y de la enseñanza de cada una de las profesiones.⁷

⁷ Los estudios profesionales están organizados por áreas de conocimiento: salud, ciencias sociales y económicas, ingenierías y arquitectura, artes y humanidades. En cada una de estas áreas se articulan diferentes carreras distribuidas en escuelas y facultades. En Ingeniería, encontramos las carreras

Esta heterogeneidad de la formación profesional, de sus modelos y de sus tendencias, ha sido característica de nuestra universidad.

La propuesta liberal en materia de formación profesional, se centra principalmente en el dominio de la disciplina, sin mediar un análisis del modelo de práctica o ejercicio profesional o del proyecto educativo que le norma.

Existe también la tendencia a diseñar planes de estudios nuevos o a revisar y replantear los existentes, de modo que el plan de estudios sea eficaz desde un punto de vista meramente técnico. Gilberto Guevara Niebla dice a este respecto que se tiende a reproducir "la concepción socialmente dominante de las profesiones"⁸, o a modernizarla. Es más importante -según esta tendencia- lograr una eficiente implantación educativa del plan de estudios (ya sea tradicional o innovador) que analizar los modelos de práctica profesional en formación, su repercusión social y su política, en el contexto de los conocimientos de las distintas disciplinas, de su vigencia en

de ingeniería mecánica eléctrica, metalurgia, computación, entre otras, algunas de las cuales se imparten simultáneamente en varias escuelas o facultades de la UNAM. Para estas carreras se utilizan los mismos planes de estudios en distintas escuelas o se dan orientaciones diferenciadas en cuanto a la formación específica de que es objeto el estudiante de una misma profesión en diversos proyectos de una misma facultad, como es el caso del médico formado en el Plan A-36 o en el plan de estudios tradicional de la Facultad de Medicina de nuestra Universidad. Ello responde a diferentes modelos de práctica profesional y, por consiguiente, los planes se articulan con objetivos educativos, contenidos disciplinarios y concepciones metodológicas de enseñanza distintas.

⁸ Cfr. G. Guevara Niebla, "La educación superior y la democratización social", en FORO Universitario núm. 91, p. 15.

función del avance del conocimiento y de las concepciones que sustentan el proyecto educativo.

Por último existe la tendencia a generar procesos formativos alternativos o innovadores en las profesiones. Esta tendencia posibilitó a fines de la década de los sesentas, y principios de los setentas, diversas experiencias orientadas prioritariamente a innovar las prácticas profesionales en formación y las concepciones educativas.⁹ Estas experiencias alternativas buscaron vincular la práctica profesional con las necesidades de amplios sectores sociales. Los casos del Plan A-36 de Medicina y el Autogobierno de Arquitectura de la UNAM, son representativos en este sentido.

Aunque en la UNAM coexisten las diversas tendencias antes indicadas, prevalecen propuestas formativas de modelos dominantes de ejercicio profesional, así como liberales e híbridos de estas dos últimas tendencias indicadas. Las experiencias alternativas en esta materia son pocas y aisladas.

Es importante mencionar que estas tendencias se han ido articulando a través de distintos momentos coyunturales de la vida institucional universitaria. Estas han influido en los campos de conocimiento disciplinario en sí mismos y en las formas de concebir lo profesional.

Nos interesa subrayar por otra parte, que las necesidades y problemática que señalaremos a lo largo del presente trabajo no deben considerarse de ninguna forma como las únicas a destacar de cada formación profesional, para ello sería necesario llevar a cabo la ardua y prolongada tarea de investigar cada profesión en toda su complejidad, propósito que, por lo demás, rebasa los límites de este trabajo.

La problemática de la formación profesional de nuestra universidad encierra los siguientes aspectos:

⁹ En algunas experiencias se lograron innovaciones en los procesos formativos, en otras, se continuaron reproduciendo las prácticas y formas ya conocidas.

- La ausencia, en facultades y escuelas, de proyectos académico-institucionales donde se expliciten los fundamentos histórico-sociales y psicopedagógicos de la formación de las profesiones;
- El predominio de propuestas de formación basadas en modelos de prácticas profesionales liberales o tradicionales, o híbridos de estos, a pesar del desempleo o subempleo de que son objeto al egresar de la carrera, o de la vigencia disciplinaria de los mismos;
- La existencia de planes de estudios caracterizados por su generalidad y vaguedad en cuanto al modelo de formación profesional que suscriben, lo que conlleva propuestas educativas poco claras y la desarticulación de los saberes profesionales;
- El privilegio de algunos elementos del conocimiento y su aplicación (teoría, metodología, técnica, aplicación de conocimientos), en menoscabo de otros que son necesarios para el futuro ejercicio profesional. Esto genera formaciones deficientes, parciales y obsoletas;
- La existencia de planes de estudios que centran la formación profesional estrictamente en su propia disciplina, cuando es ineludible la relación, en ciertos niveles, con otras disciplinas;
- El predominio, en algunas carreras, de cierto enfoque o corriente teórica en el contenido disciplinario que sustenta la formación profesional -vía el plan y programas de estudios-, sin que medie una fundamentada justificación basada en otros enfoques o corrientes de pensamiento, considerados como los pertinentes, más relevantes, complementarios o incluso alternativos, para el ejercicio profesional;

- La falta de discusión sobre la relación de la teoría con sus campos de aplicación y ejercicio profesional. Así como con respecto de la fundamentación metodológica de la enseñanza (partiendo del plan de estudios hasta alcanzar la especificidad didáctica requerida por cada disciplina).

- La falta de espacios de discusión académica acerca de los procesos formativos de escuelas y facultades- legitimados en los planes de estudio-. Los alumnos deberían estar informados acerca de la formación profesional global y específica de que son objeto, y discutir en torno a "lo profesional y los planes de estudios." Los alumnos han tenido vivencias desarticuladas con respecto de su formación global, y los profesores, en cuanto a la finalidad de su tarea docente en el aula, y los propósitos generales del plan de estudios.

Además de la problemática arriba señalada, existen requerimientos del proceso educativo que es conveniente contextualizar:

. La necesidad de contar con un mayor número de docentes con experiencia profesional o en investigación de su área correspondiente, ya que la enseñanza teórica, en algunas carreras, aparece desvinculada de los campos de ejercicio profesional pertinentes o de las áreas de generación del conocimiento en cuestión.

. El deficiente nivel de conocimientos, y la ausencia de habilidades básicas para el estudio (manejo de segunda lengua, comprensión de lectura, redacción y elaboración de trabajos), de parte de los alumnos.

. La falta de culturas instituidas en facultades y escuelas, que posibilite a los profesores generar investigación

educativa en el campo de la formación profesional de sus carreras.

1.3. LA PERSPECTIVA SOCIOPOLITICA DE LAS PROFESIONES. UNA APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA

El presente trabajo estudia las profesiones ¹⁰ desde la perspectiva de la teoría sociopolítica de la educación¹¹, la cual articula diversas teorías y explicaciones provenientes de la sociología de la educación, la pedagogía y la economía, dentro del funcionalismo crítico o del neomarxismo, como la pedagogía crítica, entre otras.

Todas estas teorías analizan las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, buscando superar, en particular, las teorías funcionalistas,¹² el marxismo ortodoxo

10 Cfr. P.S. Cleaves, Las profesiones y el Estado: El caso de México, pp.32 a 42. En este texto se revisan diversas posiciones teóricas para el estudio de las profesiones.

11 Esta se caracteriza por ser una teoría en construcción, que busca dar respuesta a la necesidad de explicar la realidad que nos acontece.

12 En el texto enseguida anotado se hacen planteamientos funcionalistas acerca de las profesiones (Weber, Parsons, entre otros). En estas se tipifican los valores ideales de las profesiones (autonomía de juicio, espíritu de servicio, entre otros) y sus propósitos (prestación de servicios profesionales) para la regulación del adecuado funcionamiento de la sociedad. V.M. Gomez Campos y E. Tenti Fanfani, Universidad y profesiones. Crisis y alternativas, pp.12 a 59.

y las teorías de la reproducción,¹³ por otra parte, tratan de situar el papel de la educación en la sociedad.

Podemos señalar las siguientes premisas:

- "La educación, como elemento superestructural, está determinada por la evolución de las fuerzas productivas, el modo de producción predominante y las relaciones sociales de producción que se derivan de él...
- "La educación asegura no sólo la preparación de la fuerza de trabajo, sino su reproducción para la continuidad del proceso productivo. El desarrollo educativo es regulado a través del Estado por los intereses del capital en cuanto a la cantidad y los recursos humanos requeridos por la producción.
- "El sistema educativo se convierte en una instancia de elaboración y difusión ideológica. Los valores, actitudes y conductas que promueve son congruentes con las relaciones sociales de producción y tienden a fortalecer y legitimar la estructura social existente."¹⁴
- La institución escolar es un espacio donde se transmite conocimiento, valores y se promueven actitudes para la reproducción y legitimación de la estructura social, simultáneamente se genera conocimiento alternativo gestándose procesos de

13 P. Latapi, "Profesiones y sociedad: Un marco teórico para su estudio", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, pp.61 y 62.

14 Se sugiere consultar las coincidencias que encuentran los autores enseguida citados: V.M. Gómez Campo y J. Munguía, "Educación y estructura económica: Marco teórico y Estado del Arte de la investigación en México". en: Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa. CONACYT, pp.53 a 56.

producción y resistencia cultural e ideológica.¹⁵

Pablo Latapi afirma que el origen de las profesiones sociales se halla en la constitución de la formación económica. Especialmente, en el tránsito del capitalismo liberal a monopolístico "... las antiguas profesiones que prestaban sus servicios con base en relaciones personales y en pequeños mercados fragmentados, empiezan a enfatizar el valor del cambio de una equivalencia universal a través de la educación que supone, integran así mercados amplios y crean los instrumentos para regularlos."¹⁶

El surgimiento y desarrollo de una profesión está determinado por la historia y las condiciones políticas y socio-económicas de una sociedad dada. Las relaciones entre educación superior y sociedad se comprenden mediante el estudio de su origen histórico, su desarrollo y las formas actuales que asume en la sociedad, es decir, sus maneras de selección, exclusión, acreditación y práctica.

Tomando en cuenta los antecedentes históricos y contextuales de la evolución de las profesiones en nuestro país, Peter S. Cleaves señala que el Estado, ha proporcionado apoyo financiero generando control político sobre los trabajadores.¹⁷

15 Cfr. H. Giroux, Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition.

16 P. Latapi, op.cit.

Se sugiere asimismo leer a:
A. Lipsmeier, H. Nolker y E. Schoenfeldt, Pedagogía de la formación profesional. Cap. I.

M. Weber, "La concepción luterana de la profesión", en La ética protestante. pp.48 a 56.
17 P.S. Cleaves. op.cit.

producción y resistencia cultural e ideológica.¹⁵

Pablo Latapí afirma que el origen de las profesiones actuales se halla en la constitución de la formación económica social que dió lugar al nacimiento y evolución del capitalismo. Especialmente, en el tránsito del capitalismo liberal al monopolístico: "... las antiguas profesiones que prestaban sus servicios con base en relaciones personales y en pequeños mercados fragmentados, empiezan a enfatizar el valor del cambio de sus servicios, establecen el precio de éstos sobre la base de una equivalencia universal a través de la educación que suponen, integran así mercados amplios y crean los instrumentos para regularlos."¹⁶

El surgimiento y desarrollo de una profesión está determinado por la historia y las condiciones políticas y socio-económicas de una sociedad dada. Las relaciones entre educación superior y sociedad se comprenden mediante el estudio de su origen histórico, su desarrollo y las formas actuales que asume en la sociedad, es decir, sus maneras de selección, exclusión, acreditación y práctica.

Tomando en cuenta los antecedentes históricos y contextuales de la evolución de las profesiones en nuestro país, Peter S. Cleaves señala que el Estado, ha proporcionado apoyo financiero generando control político sobre los trabajadores.¹⁷

15 Cfr. H. Giroux, Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition.

16 P. Latapí, op.cit.

Se sugiere asimismo leer a:

A. Lipsmeier, H. Nolker y E. Schoenfeldt, Pedagogía de la formación profesional. Cap.I.

M. Weber, "La concepción luterana de la profesión", en La ética protestante, pp.48 a 56.

17 P.S. Cleaves, op.cit.

"En Hispanoamerica -dice-, los gremios no evolucionaron hacia entidades comerciales, educativas o industriales independientes, sino hacia estructuras corporativas de mayor envergadura que en la Edad Media. Las profesiones no propusieron proyectos específicos para el desarrollo nacional basados en sus respectivas especializaciones o en sus intereses; en lugar de eso, se incorporaron al Estado a medida que éste se desarrolló, y contribuyeron con sus habilidades específicas a un modelo consensual de desarrollo nacional, pero sin aportar una definición única de dicho modelo. Mas adelante, cuando el número de profesionistas creció en la posguerra, se hizo más difícil la tarea de articular criterios [de este carácter] sobre el papel del Estado, puesto que éste se encontraba ya hegemónicamente afianzado."¹⁸

Evidentemente, cada profesión tiene un desarrollo histórico nacional particular vinculado, a su vez, al proceso productivo, contribuyendo de esta forma a la consolidación de la formación económico social.¹⁹

18 Cleaves analiza algunas de las características del trabajo de los profesionistas mexicanos, como la naturaleza del aparato estatal como la fuente empleadora más importante en el país; la gran dependencia de las profesiones en Mexico del conocimiento desarrollado en el extranjero; el status variable de las profesiones en el país dependiente del momento histórico, entre otros criterios. P.S. Cleaves, op.cit., pp.21 y 17 a 32.

19 Latapí propone cinco líneas de estudio que pueden explicar la relación entre las profesiones y la sociedad: el concepto general de la carrera y la profesión, la relación de la profesión con la organización social y la política, la ideología de la profesión y sus tendencias deseables y previsibles, en: P. Latapí, op.cit.

Entendemos como profesión una "categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada."²⁰

Las profesiones tienen una génesis y un desarrollo; para su estudio,²¹ es necesario atender a la racionalidad histórica de la evolución de cada una de ellas, en su interrelación con las necesidades sociales y las tendencias históricas de formación educativa universitaria, así como a las innovaciones.

La profesión es un fenómeno sociocultural conformado por dos grandes componentes: a) el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que objetiva y legítimamente pertenecen a determinada disciplina o práctica profesional, y b) el conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio.

Cada profesión tiene características universales básicas, así como particulares y relativas a su desarrollo histórico en una sociedad determinada. En este sentido, los conocimientos están sometidos a un cambio continuo, debido a las transformaciones profundas en la estructura del conocimiento y en las ocupaciones y oficios vigentes, como resultado de la actual revolución científica y tecnológica, y

20 G. de la Peña e I. Rosenblueth, "Posibilidades de una educación paralela", en M.I. Galán Giral y D.E. Marín (Coords.), Investigación para evaluar el currículo universitario, p.165.

21 Sabemos de estudios de diversas profesiones desarrollados en nuestro país, como la ingeniería química y la enfermería, entre otras.

Cfr. G. de la Peña e I. Rosenblueth, op.cit.

M.M. Martínez, P. Latapi, J. Hernández y J. Rodríguez, Sociología de una Profesión. El caso de enfermería.

de los cambios políticos, económicos y culturales en la sociedad.

"El significado de una profesión, es decir, su legitimidad intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De la misma manera, sus formas específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación, dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes la promueven, y del poder político de sus miembros. Esto implica, por tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento, o de su aplicación a la solución de determinado problema."²²

Díaz Barriga acierta al afirmar que las profesiones universitarias tienen una historia particular, una normatividad legal administrativa y académica, una orientación de su formación educativa y disciplinaria y un ethos académico que les caracteriza.²³

En este contexto el definir la "formación profesional" como objeto de estudio, permite la investigación

22 V.M. Gómez Campos, "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional", en G. Pérez Castaño (Coord.), Planeación Académica, p.186.

23 Díaz Barriga al respecto indica "cada profesión tiene dinámicas propias, historias particulares y formas de estructuración específicas." Cada profesión se inserta de una manera distinta en el conjunto social en su relación con otras profesiones y en el desarrollo económico. Además que la disciplina, o conjunto de ellas que articulan la formación profesional, tiene características propias desde una perspectiva histórica, teórico-metodológica y epistemológica de desarrollo y consolidación. A. Díaz Barriga, op. cit., p.29.

de distintos aspectos que le conforman y que son relevantes actualmente.²⁴

Como antecedentes recientes del trabajo efectuado en torno a la formación profesional universitaria, encontramos los textos que citamos como referencias de estudio.²⁵

En estos documentos compilados, o reportes de investigaciones, encontramos diversas interpretaciones del

24 Entre estos encontramos: estudiar los orígenes filosóficos de la noción de formación profesional; profundizar en sus distintas perspectivas teórico-metodológicas de estudio; analizar la historia, desarrollo y prospectiva de cada formación profesional; estudiar su relación con el entorno social en materia de las demandas que con respecto a su formación y funciones se dá de parte de distintos sectores sociales y del mercado de trabajo. Para conocerse otros aspectos importantes de estudio en el tema véase: A. Lipsmeier, H. Nolker y E. Schoenfeldt, op.cit.

25 Importante es indicar que esta bibliografía no es exhaustiva, pero si constituye un referente relevante de los procesos de investigación efectuados recientemente. En las distintas facultades y escuelas se han generado estudios de cortes variados con relación al tópicó, los cuales, en muchas ocasiones, no han sido publicados.

. P. Ducoing y A. Rodríguez, La formación de profesionales de la educación.

. A. Díaz Barriga y C. Barron, Curriculum de Pedagogía. Apuntes de la ENEP-Aragón.

. M.I. Galán y D.E. Marin (Coord.). op.cit., pp.121-180.

. T. Pacheco y A. Díaz Barriga, La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento.

. A. Díaz Barriga, D. Martínez, R. Reygadas y G. Villaseñor, Práctica docente y diseño curricular (Un estudio exploratorio en la UAM-X).

. A. Díaz Barriga y T. Pacheco, "Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones".

mismo objeto de estudio, así como diferentes categorías y metodologías de trabajo empleadas. Este revela que la complejidad de la formación profesional como objeto de estudio, y dada la falta de una tradición de investigación en este campo en las distintas facultades y escuelas, requiere de investigaciones actuales.

Por lo tanto, abordaremos a continuación los fundamentos de la formación profesional²⁶, con el fin de cumplir con los objetivos aquí propuestos.

Por "formación profesional" entendemos aquel proceso educativo que tiene lugar en las escuelas y facultades del nivel universitario, orientado a la apropiación por parte de los alumnos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponde a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. Proceso que puede responder a una o a diversas tendencias conceptuales e ideológicas educativas del modelo de ejercicio profesional.

Para entender los problemas actuales de la formación profesional y contribuir en su transformación, es imprescindible estudiar su desarrollo histórico el cual arranca de muy lejos.²⁷

26 Se sugiere revisar el concepto filosófico de "formación" en el contexto del pensamiento humanista en donde se le entiende como el proceso educativo que asciende el espíritu humano a lo general, en: H.G. Gadamer, Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, pp.38-48.

27 Las profesiones se originaron paralelamente a la especialización que distintos grupos o individuos tuvieron, al desarrollar actividades diversas. en la división social del trabajo. Este proceso dió lugar a una formalización de los procesos de formación, especialmente en las actividades artesanales, artísticas o científicas. Lo que ocurrió ante: la existencia de un "patrimonio cultural" susceptible de ser transmitido (técnicas, "know how" o conocimientos aplicados, normas, habilidades prácticas, etc.); la pérdida de validez de

La práctica de formación de profesionales, de élites intelectuales y dirigentes en la política, la economía y la cultura, que ha caracterizado a la UNAM, responde a etapas específicas del modelo de desarrollo socioeconómico,²⁸ y a la influencia que ejercen las relaciones de poder entre diversos grupos sociales internos y externos a la institución. El Estado, en este sentido ha jugado un papel importante en la constitución actual de las profesiones mexicanas.²⁹

La UNAM está permeada por una serie de políticas estatales,³⁰ que determinan la masificación de la matrícula

progresiva complicación de la transmisión del "patrimonio cultural" de una generación a otra, en: A. Lipsmeier, "Historia de la formación profesional", en A. Lipsmeier, H. Nolker y E. Schoenfeldt, op.cit., pp.9 a 14.

28 Algunas profesiones como la de médico, o la de ingeniero petrolero han estado estrechamente ligadas al desarrollo económico-social de nuestro país. Habría que investigar las características y formas de vinculación que se han establecido en las distintas profesiones o, incluso, su desarticulación. Cfr. P.S. Cleaves, op.cit.

J. Frenk, H. Hernández Llamas y L. Alvarez Klein, "El mercado de trabajo médico II. Evolución histórica en México", en M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit. pp.150 a 164.

G. de la Peña e I. Rosenblueth, op.cit., pp.165 a 180.

29 Se ha perdido el nacionalismo en la enseñanza de algunas profesiones, en otras se ha debilitado o se tiende a suplantarlo, en pro de una tendencia hacia la universalidad o internacionalismo en el conocimiento. Cfr. P.S. Cleaves, op.cit., pp. 214-220.

30 La formación profesional ha sido señalada como prioridad del Estado en la política modernizadora de la educación superior. A partir de 1978, tiene un lugar preponderante, en el marco de la política estatal, en distintos planes y programas. Se busca adecuar la educación superior a las condiciones del desarrollo del país. Es un proyecto que busca fortalecer el vínculo de la educación superior con la sociedad y replantear su función política y de control. en: J. Mendoza,

universitaria; el surgimiento y la crisis de la profesión académica. Contexto de política estatal que demanda la revitalización del perfil social de la enseñanza superior, mediante la reforma educativa y dentro de los elementos importantes a considerar dentro de esta, el análisis de la formación profesional.³¹

En este contexto, es importante discutir acerca de las diversas concepciones de formación profesional presentes en el pensamiento pedagógico, específicamente en el discurso y la práctica curricular, y en cuanto a los modelos de ejercicio profesional que se imponen a la formación misma.³² Optar por

op.cit.

31 Entre los aspectos sociales que determinan el rumbo de la formación profesional impartida actualmente en las distintas carreras de la UNAM, encontramos: el acelerado avance que en ciertas áreas del conocimiento científico, tecnológico y social se ha dado en los países desarrollados; las necesidades nacionales actuales y emergentes en materia económica y social (preservación de la salud pública, logro de educación mínima a la población que lo requiere, conservación del entorno ecológico); la necesaria articulación y desarrollo de procesos sociales de democracia, participación y cooperación que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos, entre otros. Es necesario investigar posibles formas de concebir y concretar el sentido de "lo profesional" y su formación educativa, dependiendo de la carrera de que se trate, de las necesidades en el campo, del modelo de práctica profesional deseable, así como de la posición ideológica sostenida

32 La categoría de modelo de ejercicio o práctica social de la profesión aparece desarrollada en distintos documentos de la UNAM-Xochimilco. En éstos se le define como "una categoría de análisis con respecto a como se inserta un sector de profesionales de una carrera en una formación económico social concreta. Dicho análisis observa, particularmente, de que manera la actividad teórico práctica de esa profesión (saber profesional) se ubica en la división social del trabajo, considerando el desarrollo de la formación económica y el grado

un determinado modelo de práctica o ejercicio de la profesión para su formación educativa, conlleva la definición de un perfil profesional que implica la síntesis y el reordenamiento de los distintos elementos que, con el fin de dirigir el proceso educativo, integran la práctica profesional.

En cuanto a las formaciones profesionales³³ enunciaremos categorías analíticas que nos pueden permitir profundizar en el estudio de este problema:

La formación técnica-científica, cuyo interés es enfatizar el aprendizaje científico-técnico del alumno para la

de funcionalidad de la profesión con respecto a dicho desarrollo." (R. Serrano, p.17.24). Se compone por prácticas profesionales decadentes, estables y emergentes, las cuales pueden incluso coexistir en una sociedad, en distintos espacios, siendo algunas hegemónicas y otras, residuales o alternativas. Acorde con el proyecto educativo pretendido, es posible optar por uno de los modelos de práctica o ejercicio de la profesión de que se trate. Se pueden presentar, incluso, situaciones de contradicción ideológica entre las distintas opciones profesionales.

Cfr.. G. Guevara Niebla (Compil.) "El diseño curricular".
 . R. Serrano, "Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM-Xochimilco (1974-1982)."

33 Importante es especificar que, el contexto en que originalmente se enuncian estas tendencias, es en el análisis de la formación educativa de la licenciatura de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desarrollado por A. Díaz Barriga. En la formación profesional del pedagogo coexisten las tendencias enunciadas, además de la denominada como filosófico-idealista. Evidentemente habría que analizar varias carreras, de donde seguramente se podrán generar categorías analíticas, derivadas de su realidad. En: A. Díaz Barriga, "Dos tendencias pedagógicas", en A. de Alba (Coord.), Teoría y educación, pp.106-114.

solución eficiente de problemas (visión funcionalista de la profesión), donde adquiere poca importancia el proyecto político-cultural nacional. Partimos del supuesto de que esta última es la tendencia hegemónica en el campo.

Algunas de las experiencias innovadoras se han fundamentado inicialmente, incluso en forma contradictoria, en dicha tendencia hegemónica, sin embargo en otras se ha dado una tendencia hacia la búsqueda de una formación profesional integral de carácter científico y técnico en el contexto histórico-social y político de nuestro país: esta formación corresponde a un proyecto crítico de su ejercicio y tiende hacia la priorización de las necesidades nacionales.

En este contexto el propósito de la educación es brindar al estudiante una formación sólida del saber profesional (teórico, metodológico, técnico y de sus aplicaciones).

En el caso de las facultades o escuelas de la UNAM se ha propuesto la formación de modelos de práctica dominantes de la profesión, sin embargo, en algunos casos subsisten modelos residuales.³⁴ Los modelos alternativos o emergentes se han desarrollado en momentos políticos y condiciones coyunturales.

Es necesario estudiar los proyectos de formación de cada profesión, para comprender sus influencias, orígenes, enfoques y tendencias, tomando en cuenta su momento social, político y económico.³⁵ Asimismo, el estudio de la orientación y de las formas teórico-metodológicas de la formación profesional actual, es importante que parta de la mediación del currículum como eje articulador del proyecto educativo en desarrollo. Asimismo, es conveniente, considerar la composición social, ideológica y académico-disciplinaria de los sectores académicos y estudiantiles de cada facultad y escuela en las que se imparte la enseñanza de las profesiones y sus proyectos educativos.

34 Cfr. A. Díaz Barriga, *ibidem*, pp.105-114.

35 Cfr. G. de la Peña e I. Rosenblueth, *op.cit.*

Aquí nos interesa, particularmente, partir de la mediación citada, es decir, del estudio del currículum.

J. Gimeno Sacristán dice: "cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional".³⁶

El currículum escolar es el eje que estructura las actividades académicas y administrativas de una institución educativa, integrando además, las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión.

El currículum refleja la construcción y organización pedagógica de un proyecto cultural y de formación profesional, conformado por: sus fundamentos educativos, un perfil profesional a formar, los propósitos a alcanzar, los grandes contenidos disciplinarios o ejes articuladores de la estructura organizativa del plan de estudios y su caracterización, los programas de enseñanza o módulos, y los criterios de certificación del logro de los propósitos educativos.

Como categoría de análisis, el currículum reviste distintos significados de modo que puede estudiarse de diversas formas: como plan de estudios formal en el cual se expresa el proyecto educativo y la formación profesional pretendida, siendo resultado de un proceso de diseño o planeación; como currículum moldeado por los profesores, este se expresa en los programas de materias diseñados por los docentes; como currículum en acción, el cual corresponde a la dinámica del aula (interacción del maestro y los alumnos), y, como currículum realizado, producto de los resultados obtenidos en la enseñanza, tanto en el aula como en la formación global de la carrera.³⁷

³⁶ J. Gimeno Sacristán. El currículum: un reflexión sobre la práctica, p.16 y 119 a 126.

³⁷ Existen otras categorías de análisis importantes como: currículum oculto o proyecto político implícito en el plan de estudios formal o vivido.

En este estudio nos abocaremos al estudio y discusión de los proyectos diseñados, en materia de formación profesional, plasmados centralmente en el plan de estudios formal.

1.4. PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION

El estudio de la formación profesional en la UNAM debe tomar en cuenta diversidad de realidades, situaciones, necesidades y problemáticas como carreras hay en cada escuela o facultad. Todo ello responde a las exigencias del proyecto educativo sustentado.

El proposito central de esta investigación fue hacer un repaso histórico de las distintas propuestas de diseño curricular, para, así determinar su incidencia en las experiencias universitarias de formación de profesionales, y sentar algunas bases para la discusión.

La importancia de investigar distintas facetas de la realidad de la formación profesional en nuestra Universidad, propició que delimitáramos nuestro objeto general de estudio a investigar, a saber, la caracterización amplia de la formación de profesionales en la UNAM, de veinte años a la fecha, analizando el impacto del discurso y la práctica de la planeación curricular, tanto en experiencias tradicionales como innovadoras, incorporando el análisis de la corriente denominada "nueva sociología del conocimiento escolar."

Para abordar dicho objeto general de estudio se determinaron tres grandes ejes conceptuales o criterios de análisis:

1. Las concepciones educativas y los modelos de práctica profesional a formar (perfiles educativos) que están detrás de las propuestas tradicionales o innovadoras de

formación profesional, desde la perspectiva de la planeación o el diseño curricular;

2. la caracterización social, institucional y psicopedagógica de las experiencias alternativas de formación de profesionales, y

3. las formas de conceptualizar o abordar, en el plan de estudios, el contenido disciplinario de la formación profesional.

En suma, en esta investigación se pretende:

a. Comprender las tendencias conceptuales dominantes y alternativas de la formación profesional en la UNAM, a partir de la caracterización teórico-metodológica que le ha nutrido, así como sus lecturas y aplicaciones.

b. Analizar las condiciones histórico-sociales, políticas, culturales, institucionales propias del pensamiento educativo, que han determinado las tendencias dominantes. Así como aquellas que posibilitaron el desarrollo de innovaciones.

c. Proponer criterios tendientes a contribuir a la construcción de una propuesta de formación profesional universitaria, desde una perspectiva socio-política en la educación, planteando avances que en el campo se han vislumbrado en nuestro país, así como líneas importantes de investigación a desarrollar, que coadyuven con sus resultados al logro de este objetivo.

Por lo que, nuestro objeto particular de estudio se basa en algunas de las concepciones más importantes que con respecto al discurso del diseño curricular han impulsado las prácticas que se han llevado a cabo en la UNAM, a partir de fines de los años sesenta: tanto dentro del pensamiento dominante como innovador.

Espacio donde nos interesó hacer un corte metodológico, en nuestro proceso de investigación, del objeto

particular de estudio y orientarlo, en lo específico, al análisis de las formas de concebir o abordar el contenido disciplinario, que articula el currículo en el proceso educativo.

Se concibe al contenido disciplinario como conocimiento teórico, metodológico, técnico y epistemológico, derivado de una o varias corrientes de pensamiento dentro de la disciplina o, desde un referente multi o interdisciplinario, el cual se transmite para lograr una formación profesional determinada, mediante un plan de estudios y sus programas de enseñanza.

Dicho contenido disciplinario puede guardar una connotación ideológica directa e intrínseca a su naturaleza; o puede no contenerla en sí misma (manteniendo ciertos grados de autonomía relativa) y adquirirla, cuando se le utiliza políticamente.

Por lo que, a lo largo de este trabajo, nos interesó orientarnos en un primer momento a ubicar la importancia y justificación del estudio de la formación profesional, en el marco de la investigación y análisis de las profesiones.

Esto con la finalidad de posteriormente abocarnos al análisis de los discursos teórico-metodológicos más relevantes, que han articulado la tendencia técnico-racional en el campo curricular, para así estudiar su impacto, tanto en metodologías nacionales, como en las experiencias alternativas universitarias, aquí analizadas, y desarrolladas en nuestro país en la década de los años setenta.

Lo anterior, nos permitió adoptar criterios analíticos y, estudiar, las diferentes formas en que se ha abordado el tema, para así perfilar un trabajo de investigación propositivo en el área de la formación profesional, el diseño de planes de estudio y sus contenidos disciplinarios, tomando en cuenta los avances recientes en el área.

2. ASPECTOS DOMINANTES DE ESTUDIO DEL CURRÍCULO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACION PROFESIONAL

2.1. INTRODUCCION

La producción de estudios críticos acerca del estado del arte del campo de estudio de lo curricular es actualmente necesaria a nuestro país, si consideramos, además, el impacto ideológico, teórico y técnico que han ejercido diversas corrientes del pensamiento educativo, así como su avance y forma de responder a nuestras problemáticas histórico-sociales e institucionales en materia de formación educativa en general y profesional en concreto, de modo que han coadyuvado al desarrollo de esta área de conocimiento.³⁸

Un balance de las corrientes más importantes del pensamiento curricular deberá estar fundamentado además, en el análisis del pensamiento de algunos estudiosos considerados "clásicos" o cuyo trabajo contemporáneo es relevante. La delimitación de sus posiciones teórico metodológicas, así como de los alcances de sus explicaciones, revelará lo planteado hasta el momento por la investigación curricular y permitirá responder interrogantes como: ¿Qué interpretaciones se han hecho en esta área de estudio?, ¿cuáles son sus orígenes?, ¿qué paradigmas se han utilizado para generar explicaciones?, ¿cuáles son las características de las distintas corrientes de pensamiento?, ¿qué impacto social y educativo han tenido en nuestro país y en la UNAM?, ¿cuál es la concepción de formación educativa o profesional que sostienen?

En este capítulo se estudiarán las propuestas derivadas de las corrientes de pensamiento apoyadas en aspectos

38 E. Weiss. Ponencia titulada "Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación curricular en México", presentada en el II Simposium de Investigación Curricular. Homenaje a R. Tyler."

dominantes en el estudio del currículo, como la racionalidad técnica que subyace en la educación como lógica de pensamiento, misma que ha influido esta área de trabajo en el nivel universitario de nuestro país y específicamente en la UNAM.³⁹

Se analizarán inicialmente, dentro de esta perspectiva de la racionalidad técnica, las propuestas hechas en el campo curricular que han estado orientadas al fortalecimiento de la formación democrática de los alumnos y a la ampliación de los fines sociales de dicha formación, sin dejar de subrayar la importancia de lo técnico en el campo educativo.

En un segundo momento se caracterizarán, dentro del movimiento conceptual-empírico, algunas posiciones de la corriente psicológica, conocida como "cognoscitiva", que impactó en su momento el campo curricular. Para esta corriente es necesario el fortalecimiento de la enseñanza de las disciplinas presentes en el plan de estudios, como condición básica para lograr un aprendizaje significativo por parte de los alumnos y dar relevancia a la comprensión en el aprendizaje.

Es importante indicar que aunque en ambas posiciones subyace la racionalidad técnica como lógica de pensamiento, estas sustentan de hecho, planteamientos teóricos diferentes ante el fenómeno educativo, como son sus formas de abordar el

39 Se consultaron algunos estudios sobre el tema, hechos desde varias aproximaciones. Estos son:

. M.F.D. Young, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", en Knowledge and Control, M.F.D. Young, (Ed.), pp.19 a 46.

. R.M.Torres, "Los conocimientos en el currículum" en: Currículum, maestro y conocimiento de R.M. Torres, E. Remedi, M. Landesmann y V. Edwards, pp.7 a 29.

. L. Stenhouse, "Contenido", en: Investigación y desarrollo del currículum, pp.31 a 52.

objeto de estudio, su origen disciplinario, el énfasis puesto en lo socio-educativo o en lo psicológico, su orientación teórico-metodológica, entre otros. Cabría señalar que estas posiciones presentan algunas variaciones específicas.

El objetivo de este análisis se centra particularmente en el estudio de las formas en que se ha conceptualizado la formación del educando en el currículo escolar y su relación con el contenido disciplinario del plan de estudios; por ello, fue necesario extraer solo aquellos aspectos de la obra de cada autor estudiado, que son de interés para este trabajo.

En la última parte de este capítulo, se estudian algunas de las formas de impacto de estas aproximaciones teóricas y metodológicas en nuestra universidad, a partir de la década de los años setenta, en el marco de las políticas de modernización educativa del país, mismas que han sufrido la fuerte influencia de la tecnología educativa. Cabe aclarar que no se pretendió ser exhaustivos en este sentido.

2.2 CORRIENTES CURRICULARES DE APERTURA HACIA LO SOCIAL DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA

Los antecedentes de estas posiciones teóricas, se remontan a la década de los años veinte, en Estados Unidos de Norteamérica, donde se despertaba un interés intelectual (propiciado por múltiples necesidades en el campo del currículo) para formar especialistas en el tema y para desarrollar metodologías de diseño curricular. Era necesario proveer de un lenguaje común a este campo de trabajo. Contexto en el cual emergía un cientificismo denominado más tarde "modelo burocrático", caracterizado por la racionalidad tecnocrática (pensamiento y técnicas científicas de la

industria y los negocios) aplicada a la educación.⁴⁰ Este modelo burocrático impactó al Área de la educación en esa época, instituyendo, a partir del pensamiento y de requerimientos administrativos, la idea de formar eficientemente a los estudiantes para el trabajo primordialmente.

Es a partir del surgimiento de las corrientes de apertura hacia lo social, cuyo sustento es la racionalidad técnica, cuando se gesta una nueva intencionalidad educativa interesada en formar a los alumnos con un sentido social mas amplio, en el marco de la educación progresiva.⁴¹ Dichas

40 Cfr. M.W. Apple y B. Franklin, "Historia curricular y control social", en: M.W. Apple, Ideología y currícula, pp.85 a 109.

41 La educación progresiva es un movimiento que se ha desarrollado desde fines del siglo pasado hasta la actualidad, en diferentes etapas y momentos históricos, nutrido por la obra de John Dewey, Charles W. Elliot, Claparède, entre otros, cuya meta inicial era el libre y completo desarrollo del individuo, basado en el estudio científico de sus características y necesidades mentales, físicas, espirituales y sociales. Partiendo del supuesto de que la instrucción escolar debía proporcionar al niño libertad para desarrollarse de manera natural a pesar de contar con un profesor como guía. Dicha educación estableció las bases de lo que en la actualidad se conoce como instrucción centrada en el niño, la educación por tanto, es entendida como base de la reforma social e impulsora de la unión escuela-comunidad. "La educación puede alentar el desarrollo personal y la igualdad económica, pero al mismo tiempo, puede integrar a la juventud a la sociedad adulta exclusivamente con una condición: la total extensión de la democracia a todas las partes del orden social." Por último, es importante indicar lo interesante del análisis de los supuestos que guarda esta posición a nivel discursivo y de intencionalidad educativa, las contradicciones que en su práctica ha generado y los límites reales de lo educativo, marcados por el entorno económico-político. Cfr. S. Bowles y H.

corrientes fueron consideradas una contribución al campo, ya que coadyuvaron a ampliar la posibilidad de conceptualización en dicha área, hasta ese momento circunscrita principalmente en la noción hegemónica de instruir para el trabajo.

Esta posición de estudio de lo curricular fue ampliamente influida por el pensamiento progresista y pragmático derivado de la pedagogía norteamericana y de la racionalidad técnica, las cuales privilegiaron la instrumentalización de diversas técnicas derivadas del campo de la administración y de la psicología, entre otras áreas, a fin de lograr un orden racional tanto de las acciones como de las decisiones adoptadas en los procesos educativos.

Dicha posición se consolidó a partir de los supuestos de la racionalidad técnica⁴² en las metodologías de diseño, desarrollo y evaluación propuestas, así como de los objetivos curriculares derivados de fuentes diversas, como son las necesidades de los alumnos y los requerimientos marcados por la vida social contemporánea más allá de la escuela y de la empresa. De esta manera, se continuaría formando alumnos adaptados al modelo social democrático norteamericano, pero en un sentido social más amplio.

Entre los trabajos que analizaremos están los de Ralph Tyler y Hilda Taba, mismos que respondieron a las exigencias históricas de Estados Unidos como una sociedad capitalista desarrollada. Ambos educadores se enmarcan en una corriente de pensamiento orientada al logro de una educación (del nivel básico y medio) progresista y democrática, articulada en una lógica racional-técnica de la educación, y

Gintis, La instrucción escolar en la América capitalista, y J. Palacios, La cuestión escolar, pp.25 a 151.

42 A. Castañeda, "Razón, ciencia y conocimiento", en: Curriculum, racionalidad y conocimiento de M. Landesman(Comp.), pp.165 a 166.

sostenida en planteamientos metodológicos en torno al currículum.

Los fundamentos teórico-conceptuales de ambos autores guardan en general estrecha relación, aunque presenten diferencias particulares, como es el caso del apoyo de Tyler en supuestos derivados de la corriente psicológica conocida como conductismo, en tanto que Taba interpreta la instrumentación didáctica y recupera criterios derivados de la psicología genética. El de esta última es un trabajo intelectualmente más complejo.

La lógica técnico-racional y las propuestas metodológicas de derivación curricular de estos educadores, han influido directamente, o a través de su interpretación y lectura, en el medio educativo de nuestro país, existiendo aún una marcada tendencia al ejercicio de la misma.

2.2.1 PROPUESTA METODOLOGICA DE RALPH TYLER

La obra de R. Tyler (1949) ha sido objeto de lecturas que dan cuenta desde diversas ópticas de sus supuestos,⁴³ entre éstas destaca la de la racionalidad instrumental,⁴⁴ misma que ha derivado en discursos analíticos que ponen de manifiesto las características técnico-racionales presentes en la concepción curricular dominante del autor, así como el alcance de sus aportaciones.

Tyler diseñó un método de organización del currículo escolar en una época en que en Estados Unidos abundaban las

43 Cfr. A. Díaz Barriga, Didáctica y currículum, Cap.I,II y IV.

44 A. Castañeda, op.cit.

E. Remedi, "Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un modelo", en: Currículum, racionalidad y conocimiento, M. Landesman (Comp.), pp.143 a 179.

ideas acerca del currículum y de las diferentes formas de concebir su diseño, a pesar de que existía poca claridad al respecto.

En su propuesta central Tyler plantea que "educar significa modificar las formas de conducta humana",⁴⁵ éstas deberán estar orientadas hacia la satisfacción de necesidades, de modo que resulte de ello un sujeto socialmente adaptado, con una conducta significativa y socialmente aceptable, en suma, un ciudadano integrado, que es el fin educativo que propone este autor.

Como ya hemos dicho, en Estados Unidos se ejercía gran presión para considerar sólo al trabajo (industria y negocios) como la fuente de información más importante a considerar para la derivación del currículum.

La finalidad educativa indicada en la propuesta de Tyler, a saber, la de buscar un sujeto integrado socialmente (Dewey), se va estructurando durante el desarrollo de su método racional de organización del currículum, basado en las fuentes de información que apoyaron su fundamentación, la cual pone de relieve el logro del orden, la eficacia y el control tanto en el plan y programa de estudios como en el sistema de enseñanza.

Congruente con sus propósitos de formar sujetos adaptados a su núcleo social, existe un parámetro constante en las distintas etapas del desarrollo de la metodología de diseño curricular de Tyler, que indica las metas a las que hay que encaminar al alumno, considerando sus necesidades, los comportamientos aceptables en la vida social contemporánea y la opinión de los especialistas en las disciplinas. De este modo se orienta el contenido curricular a los comportamientos deseables que el alumno deberá aprender, comportamientos determinados por los objetivos de aprendizaje y derivados de las opciones disciplinarias pautadas por las necesidades de los alumnos, de la sociedad y del avance del conocimiento.

45 R. Tyler, Principios básicos del currículum.

Para alcanzar el perfil deseable en el alumno, se determinan los objetivos a aprender, los cuales están implícitos tanto en la conducta como en el contenido y los parámetros de articulación del proceso de aprendizaje (organización lógica del material y psicológica de los alumnos).

Los especialistas son los que determinan qué contenido de su materia es necesario para el plan de estudios. Contribución que puede, al mismo tiempo, ser valiosa o una mera arbitrariedad .

El plan de estudios es, así, el eje estructurante de los contenidos a ser aprendidos mediante su articulación con el método. Tyler busca organizar el plan de estudios mediante la búsqueda de coherencias e integraciones horizontales y verticales, ejerciendo los criterios de continuidad, secuencia e integración⁴⁶ de las actividades de aprendizaje, llevadas a cabo tanto en el transcurso de la carrera como en la simultaneidad de varias materias en un mismo lapso de tiempo escolar (semestre, trimestre u otro). En este sentido, estos criterios de continuidad, secuencia e integración son centrales en su lógica de la racionalidad del vínculo conducta-contenido a aprender y método a impartir, para el logro de un aprendizaje eficiente.

46 Continuidad: Es la presentación reiterada de un conocimiento o habilidad, en un mismo periodo escolar (dentro de un programa o módulo), a fin de que se haya efectivo el aprendizaje. Secuencia: Es el desarrollo progresivo de capacidades o conocimientos, donde cada experiencia se basa en lo anterior, pero es mas profundo el conocimiento o habilidad adquirida. Integración: Es la relación deseable de darse en los procesos simultáneos (en contenidos educativos, entre otros) en la clase.

2.2.2. LA APROXIMACION DE HILDA TABA

Hilda Taba, basada en algunos planteamientos de la filosofía de Dewey afirma que "[...] la educación es un proceso social, es el instrumento primordial y más eficaz para la reconstrucción social [...] no es simplemente una institución residual que sirve para mantener las cosas tal como están: la escuela tiene que desempeñar una función creativa en la formación de los individuos [psicológica] y, en la formación de la cultura [formación social]."⁴⁷

De esta forma, la escuela deberá fungir "como integradora de los valores y expectativas múltiples y contradictorias que surgen de una sociedad estratificada." En este sentido, se trata de "una institución que actúa al mismo tiempo como una fuerza conservadora a favor de la democracia humana, y como una fuerza innovadora, al ayudar al individuo a redescubrir la democracia en un medio que es en gran medida antidemocrático."⁴⁸ Todo ello ha de lograrlo a través del desarrollo de individuos democráticos en el contexto de los principios de la educación progresista.

Hilda Taba al igual que Tyler, enuncia la posición progresista de la educación, derivando de ella esencialmente una concepción de sujeto social democrático y activo en la construcción, vigilancia y mantenimiento de la sociedad democrática liberal norteamericana lo que se retraduce en una postura pragmática orientada a mantener la racionalidad del sistema escolar para el logro del proyecto educativo y del ideal humano que pretende. Todo esto en el marco de la discusión de cómo lograr un aprendizaje más eficiente, para la formación de los estudiantes en el conocimiento establecido o

47 H. Taba, "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", en H. Taba, Elaboración del currículo. Teoría y práctica, p.42.

48 H. Taba, ibidem, pp.49 y 50.

dado, en términos del proyecto social e institucional existente.

La propuesta metodológica de Taba, en torno al diseño de planes y programas de estudio, está permeada de ideas progresistas acerca de la función dual de la escuela, o sea, como un medio de conservación e innovación, tanto en materia de la formación cultural como de la psicología de los individuos.

Considerar la naturaleza y necesidades del alumno, así como el proceso de su aprendizaje, en el marco de las exigencias sociales y culturales existentes, permite contemplar, en una primera instancia, el proyecto de formación educativa deseado, donde lógicamente, se inserta el análisis de la naturaleza del conocimiento disciplinario como contenido a aprender, que delimita los propósitos curriculares.

A este respecto Taba hace diversos señalamientos referidos a la frecuente desactualización del contenido del currículo como uno de sus problemas más importantes. Se trata de una obsolescencia causada por el desfase del contenido de los planes y programas de estudio, con relación a los avances del conocimiento científico y tecnológico. Es, por esta razón, que se hace necesario revisar constantemente dicho contenido disciplinario a partir del estudio del desarrollo y avance de las disciplinas de las que se deriva, para asegurar, además, su vigencia y pertinencia tanto social como científica.

Taba diferencia dos dimensiones conceptuales de la disciplina: a) como cuerpo de conocimientos producto de la investigación y el trabajo intelectual, y b) como contenido disciplinario a ser enseñado en una escuela. La autora se centra principalmente en su trabajo en la segunda dimensión conceptual.

Señala que al estructurarse un currículo y formularse los objetivos de aprendizaje se determinará qué contenido es importante y como habrá de ordenarse. La organización y selección del contenido abarca varios criterios en función del desarrollo del conocimiento científico contemporáneo, como su validez y relevancia.

Para llevar a cabo el diseño del currículo se debe tomar en cuenta las ideas básicas más importantes frecuentemente ligadas a la estructura de la disciplina. Asimismo, se debe distinguir el material relevante del que no lo es, en términos de cuál es básico y cuál secundario, general o especializado, y estar vinculado a los campos teóricos y aplicados, entre otros criterios.

Taba indica además que cada disciplina (matemáticas, historia, química) tiene sus propias particularidades en cuanto a formas de caracterizar los diversos niveles de conocimiento, los modos específicos de pensamiento que encierra su naturaleza lógica, y, en palabras de la autora, "su modo de interpretar y organizar los acontecimientos y los fenómenos con los cuales trata [...] (su lenguaje, el nivel de abstracción requerido para su entendimiento) [...] por lo cual cada disciplina aporta un ángulo diferente de orientación con respecto al mundo." Así, "cada rama del conocimiento tiene por lo menos dos características principales: su propia reserva de información adquirida y un método especializado de investigación o una estrategia para adquirir ese conocimiento", de modo que tanto el contenido a aprender como los procesos cognoscitivos requeridos para el aprendizaje tienen una relación intrínseca.

En cuanto a la organización del contenido curricular, retomando a Tyler, Taba indica la importancia tanto de la organización lógica del contenido como psicológica de las experiencias de aprendizaje. Además, señala la existencia de diferentes modelos para la organización del currículo, en sus dos niveles organizativos, cada uno con distintas bases y criterios en relación a sus fundamentos (la organización por materias, por temas generales o áreas de conocimiento y el currículo integral).

Tyler y Taba contribuyeron a conformar un cuerpo conceptual que aún está presente tanto teórica como pragmáticamente, en nuestro país y en el extranjero.

2.3. PSICOLOGIA COGNOSCITIVA Y CURRICULUM ESCOLAR

La psicología cognoscitiva impactó ciertas áreas de la educación escolarizada en Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se cuestionaban los deficientes resultados obtenidos en algunas experiencias curriculares radicales de interpretación del movimiento de la reforma progresista en cuanto al aprendizaje del contenido disciplinario por parte de los alumnos.⁴⁹ Paralelamente, se desplazó al movimiento progresista en la educación del liderazgo del movimiento de reforma en la educación pública de 1960 en Estados Unidos y se cuestionó la real necesidad de especialistas en el tema del currículum.

Uno de los intereses importantes de estudio y aplicación se orientó, en ese momento histórico, al logro de un aprendizaje disciplinario sólido por parte de los alumnos, para

49 Bellack se refiere a estas experiencias como innovadoras ya que brindaron a los alumnos la oportunidad de abordar problemas sociales, culturales y morales, más allá de la disciplina en sí, centrándose en un currículo basado en los problemas de la juventud y en las fuertes controversias sociales, recurriendo a las "disciplinas académicas a medida de que fueran siendo adecuadas para los programas de estudio", lo que distinguió al movimiento progresista. La crítica se orientó a indicar que una amplia formación no puede ser sólida sin la comprensión de los campos básicos de conocimiento respectivos. Según Ausubel, dichas experiencias se dieron al considerar como absoluta pérdida de tiempo cualquier rama del conocimiento que no tuviese aplicación inmediata a los problemas de la vida diaria, lo que empobreció los contenidos a aprender.

A. A. Bellack, "La estructura del conocimiento y el currículum" en S. Elen, La educación y la estructura del conocimiento, p.246 y D.P. Ausubel, Educational Psychology. A cognitive View, p.48.

lo cual, se señaló como importante establecer las condiciones mediacionales requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de las proposiciones gestadas en cuanto al aprendizaje, en algunas posiciones importantes de la corriente psicológica del cognoscitivismo.

Estas posiciones advirtieron el gran descuido de que ha sido objeto el contenido disciplinario escolar (organización lógica del contenido) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta preocupación fue sostenida por educadores que seguían esta línea y manifestaron que algunas materias o asignaturas escolares muestran un evidente atraso, en contraste con el cambio y avance del conocimiento que se da en el campo. Asimismo, subrayaron la importancia del necesario estudio e investigación del proceso de aprendizaje y de la enseñanza de lo disciplinario, como condición básica para generar avances en el campo. Partieron, además de un modelo de lógica e investigación basado en el método científico, en el sentido positivista que se emplea en las ciencias naturales y sociales (modelo de investigación experimental primordialmente).

Los cognoscitivistas se han interesado en distintas líneas de trabajo: el logro del aprendizaje significativo mediante el establecimiento de las condiciones requeridas para que su efecto (Ausubel); el estudio de la naturaleza, organización, relación o integración de las disciplinas (Schwab y Phenix) y el análisis de las redes conceptuales (Posner), entre otras líneas de interés más recientes.

Con el avance teórico y de la computación, de algunos años a la fecha actual, se ha realizado investigación vinculada con la comprensión de textos, esquemas conceptuales, entre diversos aspectos, que de alguna forma, se encuentran generalmente circunscritos al área de la psicología. La influencia actual de estos estudios en el diseño del currículum es limitada, aún cuando es obvio que es importante y factible la aparición de nuevo conocimiento que aporte al estudio de los procesos de construcción del conocimiento y que tenga un

impacto futuro en el campo de estudio aquí abordado, o en otros relacionados con éste, como es en el caso del estudio del aprendizaje en el aula o de las didácticas de algunas disciplinas.

Es importante indicar que los trabajos aplicados al campo del diseño del currículum escolar, que sustentados en esta corriente de pensamiento, subrayaron la perspectiva psicológica para el logro del aprendizaje, con la consecuente minimización de los aspectos socio-educativos del objeto de estudio. Por tanto, muchos de estos trabajos se apoyaron estrictamente en lo psicológico, lo que les limitó.

Esta corriente reúne diversas posiciones teóricas e intereses de estudio al respecto. De aquí se derivan también variadas interpretaciones dentro del campo de estudio de la psicología cognoscitiva, amplias como las aquí presentadas, o articuladas en propuestas de estudio multi o interdisciplinarias; otras han sido marcadamente instrumentales, o por lo menos así fueron interpretadas y trabajadas en algunos medios educativos de nuestro país. Su uso generalizado ha tenido lugar primordialmente en el área de la enseñanza en el aula y en la elaboración de programas,⁵⁰ por lo cual existen diversos estudios, referidos principalmente a las técnicas empleadas y sus límites.

Analizaremos la obra de Joseph J. Schwab, Philip H. Phenix y David P. Ausubel como teóricos importantes de esta corriente.

2.3.1 ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO Y ESTRUCTURA DE LA DISCIPLINA

⁵⁰ Entre estos encontramos a R. Gagné, B. Bloom, entre otros más.

J. J. Schwab y P. H. Phenix⁵¹ enfatizan en su trabajo la importancia de enseñar la estructura fundamental de las disciplinas partiendo de que: 1) comprender los conceptos básicos de una materia es la vía principal para una adecuada transferencia en la enseñanza, y 2) por medio de un análisis permanente de los criterios de organización fundamentales del curriculum se podrá analizar constantemente y poner al día.

Estos autores han discutido la necesidad de ubicar la naturaleza de las disciplinas y sus posibles relaciones, a fin de determinar cuáles deben o pueden estar unidas para los fines de la enseñanza, cuáles deberían mantenerse aparte y en qué orden pueden enseñarse mejor.

Conceptualizan cada disciplina como un cuerpo organizado de conocimiento, entendiéndolo en forma dinámica y no como una colección ordenada de formas de conocimiento fijas, sino como estructuras que surgen del proceso de investigación y desarrollo científico en determinada área del saber, que pueden dar lugar a conocimientos nuevos o incluso contrarios. Por ello, la disciplina es el resultado del trabajo de investigadores en el campo de conocimiento correspondiente.

Es, por tanto, importante estudiar las estructuras de las disciplinas, con respecto a lo cual Schwab considera que existen tres áreas a estudiar:

- 1) La organización de las distintas disciplinas;
- 2) la estructura sustancial de cada materia de conocimiento, y
- 3) su estructura sintáctica.

En cuanto a la organización de las distintas disciplinas, Schwab parte de cuestionamientos como: ¿cuáles son

51 J.J. Schwab, "Problemas, tópicos y puntos de discusión", en: S. Elam, op.cit., pp.1 a 38.

P.H. Phenix, "La arquitectura del conocimiento", en: S. Elam, op. cit., pp.39 a 57.

las diferencias del conocimiento y sus objetos de estudio en distintas disciplinas?, ¿qué áreas de conocimiento existen?, ¿que tipos de disciplinas se estructuran (teóricas, prácticas, tecnológicas o de otra naturaleza)?

Se pone de relieve la problemática que implica el "hecho de determinar la integración y organización de las disciplinas, identificar las disciplinas significativamente diferentes (a los fines de la enseñanza) y establecer sus posibles relaciones mutuas."⁵²

Phenix, al hablar de la organización de las distintas disciplinas, se refiere a ésta como la "arquitectura del conocimiento", la que considera necesario conocer para una adecuada organización del currículum, tomando en consideración además otros factores culturales y sociales.

El estudio de la arquitectura del conocimiento requiere estructuras orientadoras esenciales de clasificación. Schwab⁵³ presenta algunos desarrollos filosóficos acerca de las organizaciones jerárquicas de las ciencias: la de Platon, la aristotélica y la de las ciencias positivas (Comte). Señala para ello distintos esquemas categorizadores de una sola disciplina y de las disciplinas en general.

Según Phenix, las ciencias pueden estudiarse en un orden jerárquico según el criterio empleado. En este sentido, las ciencias físicas son las más generales y las ciencias sociales las más específicas, o bien, en otro orden, las categorías de vida y mente son más generales que las mediciones físicas. Por tanto, se articulan como ciencias naturales y humanas, formales y empíricas, exactas y aplicadas, entre otras. En el fondo, cada rama del conocimiento puede dividirse y subdividirse de nuevo en dominios más especializados del saber.

Esta corriente sugiere que es deseable "que un determinado cuerpo de conocimientos científicos se enseñe en

⁵² J.J. Schwab. *ibidem*, p.4.

⁵³ *ibidem*, pp.8 a 18.

términos de las estructuras esenciales y la sintaxis que le ha dado origen", a fin de transmitir al alumno la importancia y gran significado del hecho, inherente al conocimiento científico, de estar sujeto a revisión constante, característica que le da validez real, pero limitada, a cualquier cuerpo de conocimiento.⁵⁴

Por consiguiente, se plantea que la enseñanza de la ciencia debe basarse en un relato de la investigación para hacer perceptible al alumno la naturaleza de la estructura de la disciplina. Es necesario que el alumno comprenda las estructuras esenciales de la disciplina, o sea: ¿cómo determinar los problemas para investigar?, ¿cómo señalar los datos requeridos para resolver esos problemas?, ¿cómo interpretar nuestros datos y ajustar dichas interpretaciones en la estructura de la ciencia?, ¿cómo corregir y ampliar el alcance de las investigaciones llevadas a cabo con la guía de las estructuras esenciales anteriores?"⁵⁵

Finalmente formula, con fines analíticos, que una disciplina posee tanto una estructura sustantiva o conceptual como sintáctica o de método.⁵⁶

La estructura sustancial de cada materia recobra importancia para conocer cuál es la organización conceptual de cada disciplina, de modo que pueda ser considerada en el planeamiento curricular y, así, facilitar el aprendizaje. La estructura sintáctica es la "vía a través de la cual la disciplina se mueve desde sus datos brutos hasta sus

54 J.J. Schwab, *ibidem*, p.30.

55 *Ibidem*, p.31.

56 Lo que Tabá llama el fondo de información de una disciplina y el método de investigación de la misma. Cfr. En el documento abajo enunciado se discute el tema:

J.J. Schwab, "The Concept of the Structure of a Discipline", en: H. Giroux, (Ed.), A.N. Penna y W.F. Pinar, Curriculum and Instruction, pp.51 a 61.

conclusiones."⁵⁷ Es decir, que el proceso metodológico de trabajo en la investigación es base de la articulación de una disciplina.

El trabajo de Phenix arrojó luz sobre un área necesaria a la investigación del currículo: la disciplina y su naturaleza. Área que se estudió desde una perspectiva de conocimiento ligada a la ciencia positiva y a una noción ideológica neutral del conocimiento.

Actualmente, "lo disciplinario" es interpretado por los especialistas en curriculum que se proyectan en esta línea de pensamiento, como "lo dado" e implícito a considerar en un trabajo curricular (a trabajar por y con los expertos de la disciplina).

Los expertos de ciertas disciplinas, principalmente de medicina, ingeniería, química, entre otras, han desarrollado trabajos acerca de la naturaleza histórica y la prospectiva de sus respectivas áreas disciplinarias, vinculándolas con el campo de la formación profesional universitaria en nuestro país, que todavía requieren, sin embargo, de profundización.

2.3.2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

D.P. Ausubel⁵⁸ se interesa en la formación intelectual del educando, por tanto, ha hecho hincapié en la importancia del conocer cabalmente la materia de estudio, el desarrollo de la personalidad, el ajuste social, el desenvolvimiento intelectual y la transmisión de conocimientos disciplinarios, en el marco de una educación equilibrada.

Ausubel critica aquellas interpretaciones que sitúan al "conocimiento como fin en sí mismo", ya que considera que el hecho de dar mayor énfasis a la competencia intelectual no necesariamente es lo mejor en cuanto al aprendizaje.

57 J.J. Schwab, ibidem, p.24.

58 D.P. Ausubel, op.cit. p.24.

Basado en la teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo, Ausubel concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno complejo en el cual influyen o están presentes múltiples variables individuales y sociales. Su trabajo se fundamenta en lograr que el estudiante aprenda el contenido que se le transmite, pero comprendiéndolo tanto individual como grupalmente.

Para que sea posible un aprendizaje de este tipo es indispensable que se den las siguientes condiciones en el estudiante y en el contenido del material a estudiar:

- Una estructura cognoscitiva del alumno adecuada a las características del material que se pretende aprender, en términos de que exista en el alumno el contenido ideativo requerido que le permita integrar, a distintos niveles de abstracción, el contenido (ideativo) del material a aprender.

- El material debe tener una organización clara en sus contenidos a fin de que pueda relacionarse con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante.

- Que el alumno tenga buena disponibilidad para ese tipo de aprendizaje y que posea una estrategia de aprendizaje que le posibilite vincular adecuadamente el material con su estructura cognoscitiva.

Ausubel caracteriza las estructuras cognoscitivas y considera que existen estructuras claras y bien organizadas y otras mal organizadas que inhiben al aprendizaje significativo, por lo que, partiendo del supuesto de que es factible establecer un paralelismo entre la estructura de la disciplina y la forma que asume el conocimiento de esa materia en la estructura cognoscitiva del estudiante, es necesario propiciar el aprendizaje significativo mediante los contenidos a aprender considerando para su organización la estructura de la disciplina. Estructura disciplinaria que contiene conceptos y/o proposiciones organizadas por niveles jerárquicos (en el sentido de que unas son más amplias que otras y las contienen).

Basado en la teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo, Ausubel concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno complejo en el cual influyen o están presentes múltiples variables individuales y sociales. Su trabajo se fundamenta en lograr que el estudiante aprenda el contenido que se le transmite, pero comprendiéndolo tanto individual como grupalmente.

Para que sea posible un aprendizaje de este tipo es indispensable que se den las siguientes condiciones en el estudiante y en el contenido del material a estudiar:

- Una estructura cognoscitiva del alumno adecuada a las características del material que se pretende aprender, en términos de que exista en el alumno el contenido ideativo requerido que le permita integrar, a distintos niveles de abstracción, el contenido (ideativo) del material a aprender.

- El material debe tener una organización clara en sus contenidos a fin de que pueda relacionarse con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante.

- Que el alumno tenga buena disponibilidad para ese tipo de aprendizaje y que posea una estrategia de aprendizaje que le posibilite vincular adecuadamente el material con su estructura cognoscitiva.

Ausubel caracteriza las estructuras cognoscitivas y considera que existen estructuras claras y bien organizadas y otras mal organizadas que inhiben al aprendizaje significativo, por lo que, partiendo del supuesto de que es factible establecer un paralelismo entre la estructura de la disciplina y la forma que asume el conocimiento de esa materia en la estructura cognoscitiva del estudiante, es necesario propiciar el aprendizaje significativo mediante los contenidos a aprender considerando para su organización la estructura de la disciplina. Estructura disciplinaria que contiene conceptos y/o proposiciones organizadas por niveles jerárquicos (en el sentido de que unas son más amplias que otras y las contienen).

La conceptualización de Ausubel, respecto de la forma de representar el conocimiento y sus formas de relación, está orientada a explicar como suceden, a nivel de proceso, la adquisición, la retención y el olvido en la estructura cognoscitiva de los estudiantes.

El proceso de adquisición de información por parte del alumno es cognitivamente activo; el estudiante elabora juicios de pertinencia acerca de cuáles ideas de su estructura serían relacionables con el nuevo contenido a aprender; determina las diferencias entre las ideas (discrepancias o contradicciones); reformula las proposiciones nuevas dentro de su marco personal de referencia y reorganiza o sintetiza el material que está aprendiendo. Así, se plantea que el contenido a enseñar estará orientado a desarrollar significados precisos e integrados cuando se logra establecer un enlace entre la estructura cognoscitiva del alumno y el contenido que se pretende enseñarle, y cuando se enseñan, en forma secuenciada, las ideas centrales e integradoras de la disciplina, los conceptos específicos del tema, y la información colateral al tópico.

Ausubel subraya la necesidad de propiciar que los maestros y los alumnos lleven a cabo una constante revisión epistemológica y teórica de los contenidos que enseñan o estudian, así como de las actividades de enseñanza-aprendizaje (desde la perspectiva del conocimiento dado).

Ausubel retoma los conceptos de organización lógica y psicológica ya propuestos por Tyler, desarrollándolos para facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos desde una posición cognoscitiva. Para lo cual pone de relieve la importancia de los principios que subyacen en esta corriente, para propiciar la organización lógica del contenido a aprender (a nivel de estructura de plan de estudios, de contenido de programas, del proceso de enseñanza) y considerar la organización psicológica del conocimiento en el estudiante, entre otros aspectos.

Los trabajos ubicados en esta perspectiva amplían la visión que brinda el conductismo acerca del aprendizaje escolar, subrayando, además, la importancia de la comprensión en el proceso de aprender. Conjuntamente con el trabajo desarrollado por filósofos de la educación, esta posición señala la relevancia de considerar la arquitectura de las disciplinas como una de las fuentes básicas a tomar en cuenta en la articulación de lo curricular, así como la necesidad de estudiar la naturaleza propia de cada disciplina (su historia, su estructura conceptual, sus cambios), lo cual fué una aportación importante al pensamiento en el campo, partiendo de la consideración central de que los avances en el conocimiento desfasan el contenido disciplinario del plan de estudios, si no son incorporados oportunamente.

Por otro lado, en los trabajos en general desarrollados en esta perspectiva en el campo curricular, se enfatizó lo técnico y lo psicológico, dejando de lado o minimizando lo social, lo económico y lo educativo.

El conocimiento acerca de lo disciplinario, considerado como "lo dado", en el sentido de subrayar la importancia de lo técnico, fué limitado por el grupo de docentes, ya que al abarcar o no discusiones acerca de aspectos ideológicos, sociales y culturales que están vinculados con el conocimiento disciplinario no se plantearon preguntas como: ¿por qué se enseña ese contenido disciplinario y no otro?, ¿que criterios fundamentan la orientación disciplinaria que subyace en la formación profesional?, ¿que grupos académico-ideológicos instituyen el contenido curricular?, entre otras.

En conclusión, estos trabajos buscan la realización de planes instrumentales en el currículo, enfatizando lo disciplinario en la búsqueda del aprendizaje significativo y de la enseñanza científica. Aquí se evidencian los principios de la racionalidad técnica, así como los logros de la investigación y el conocimiento científico aplicados a la educación.

Actualmente se requieren nuevas explicaciones que vayan más allá del enfoque psicológico, explicaciones que tomen en cuenta la dimensión social en el hecho educativo. La comprensión de los procesos reales de construcción del conocimiento escolar, a partir del estudio de los procesos educativos concretos, articulados en el aula a través de programas del plan de estudios para la formación profesional, se hace imprescindible si se quiere conocer a fondo el fenómeno curricular.

Nos interesa analizar, particularmente, el impacto que han tenido algunas de las corrientes ya citadas en el ámbito universitario de nuestro país, poniendo de relieve que dicho impacto dió lugar posteriormente a reflexiones críticas e incluso a rupturas ante dichas corrientes.

2.4. EXPERIENCIAS DOMINANTES EN LA UNAM DE FORMACION PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA CURRICULAR

A finales de la década de los años sesenta, en el contexto posterior al movimiento del 68 en nuestro país, ante las evidentes muestras del agotamiento de la eficacia de los componentes ideológicos nacionalistas del discurso educativo, entre otros factores, se inició el proceso de modernización educativa nacional.

La UNAM, como parte del sistema público universitario, gestó sus propias instancias y políticas para dar respuestas, prioritariamente de carácter técnico, a los requerimientos y necesidades que en el campo de la educación universitaria se presentaban.

El sustento académico de dichas instancias y políticas lo constituyeron principalmente, los supuestos de la corriente de pensamiento conocida como "tecnología educativa", misma que articula diversas posiciones teóricas en las que

subyace la racionalidad técnica, pero que fue leída y retomada por la importancia de su perspectiva técnica e instrumental.→

Por tanto, resulta interesante estudiar la coexistencia, en la UNAM durante el periodo aquí estudiado, de diversas posiciones políticas y académicas, en cuanto a la formación profesional, articuladas asimismo por distintas corrientes de pensamiento en cuanto a lo curricular.

Como antecedentes del periodo aquí estudiado, en la UNAM, durante el rectorado del ingeniero José Barros Sierra (1966-1970), el proceso de Reforma Universitaria dió lugar a un importante número de iniciativas y propuestas para modificar o cambiar los planes de estudio y para inaugurar nuevos posgrados. De hecho, en el periodo de 1966 a 1968 todos los planes de estudio se modificaron:

"El cambio general fue pasar del sistema año escolar al sistema semestre crédito. En la mayoría de las carreras la

59 Esta corriente de pensamiento -la tecnología educativa- se transfirió de Estados Unidos a América Latina a través de diversas vías: la formación de becarios y de profesores extranjeros en algunas universidades; la participación de fundaciones privadas; la profusión de textos en el tema. Se sugiere la lectura de los siguientes materiales, mismos que abordan el tema de su incorporación en nuestro país desde varias perspectivas.

Memorias Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, 2 Vols.

A. Díaz Barriga, "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria", pp.67 a 79.

A. Alba, et al., Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, 115 pp.

O. Fuentes, "Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda", en La modernidad como devastación en México, pp.4 a 18.

modificación consistió en un aumento de materias optativas y en una disminución de las asignaturas obligatorias.

El propósito era llegar a planes de estudio más flexibles y dar salidas alternativas al problema de la deserción. En la práctica, algunas de las asignaturas obligatorias del sistema escolar pasaron a ser optativas, reaparecieron las ya olvidadas y se crearon otras. Los programas de estudios sufrieron ajustes de tiempo y readaptación al sistema semestral.

En los primeros años del ciclo académico en algunas licenciaturas se hicieron modificaciones de forma a fin de adaptar los estudios a un nivel técnico. El propósito era combatir la deserción en esas carreras mediante la creación de estudios a nivel técnico lo que implicaba capacitar al estudiante en áreas básicas de una profesión para que pudiera continuar con otros estudios, pero fundamentalmente el programa estaba orientado para que el estudiante pudiera integrarse rápidamente a la estructura económica.⁶⁰

En 1969 se crearon como instancias administrativas y de planeación académica encargadas de apoyar la Reforma de este periodo rectoral, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos responsables de llevar a cabo procesos orientados a resolver problemáticas educativas diversas, como las materias cuello de botella que conllevan altos índices de reprobación y deserción.⁶¹ Se llevaron a cabo

60 Cfr. E.B. Zuñiga, Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980, pp.19-20.

61 La C.N.M.E. se orientó a desarrollar propuestas en torno a la sistematización de la enseñanza, como metodología para el diseño de planes de estudio, estrategias de elaboración de objetivos conductuales y para la evaluación del aprendizaje de los alumnos orientada al logro de objetivos. El Centro de Didáctica reprodujo inicialmente el discurso de una pedagogía por objetivos, más tarde cuestionó sus propios planteamientos e inició la búsqueda de otras opciones teóricas y metodológicas distintas o menos cercanas a la tecnología educativa. Este tema

acciones en materia de formación docente, desarrollo de manuales y libros, asesorías a profesores o grupos de éstos en facultades y escuelas.

Posteriormente, a través de dependencias como la ANUIES, el CLATES y departamentos de formación docente de algunas facultades y escuelas de la UNAM, se difundió asimismo este pensamiento vinculado con la tecnología educativa.

En este mismo periodo y como producto de un movimiento estudiantil importante se creó el plan innovador en materia de formación profesional del Autogobierno de la Facultad de Arquitectura (1968).

En el periodo del doctor Pablo González Casanova (1971-1972) se gestó un amplio número de iniciativas para cambiar o modificar diversos aspectos de los planes de estudios de varias facultades o escuelas. Es relevante la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) que surgieron como una propuesta innovadora en el campo de la educación y la apertura del Sistema de Universidad Abierta.

En cuanto al discurso y la metodología curricular (diseño, análisis, evaluación o cambio de planes de estudio) aconteció una diversificada influencia, tanto en centros, como en facultades y escuelas de la UNAM, de distintas metodologías derivadas de los supuestos de varios educadores (Taba, Tyler y otros). Se hizo una lectura de estos desde un punto de vista universitario.

Durante el rectorado del doctor Guillermo Soberón (1973-1979) se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), el Plan A-36 de la Facultad de Medicina y tuvo lugar un gran número de iniciativas para revisar planes de estudio y modificarlos.

Más allá de las experiencias innovadoras, principalmente en el Plan A-36 antes citado y en algunas

se ha trabajado ampliamente. Cfr. Entre otros: A. Kuri, y R. Follari, en: A. Alba, et al. op.cit.

carreras de las ENEP, en muchas carreras universitarias ya establecidas, se hicieron modificaciones de planes de estudio circunscritas principalmente al cambio de nombre del programa de las materias, su ubicación en la estructura curricular o el contenido de los mismos. resultando híbridos de planes de estudio tradicionales a los que, a nivel de programas, se les introdujeron propuestas educativas para sistematizarlos, conservándose tanto el modelo de práctica profesional a formar (con orientaciones del ejercicio profesional de distinta naturaleza, principalmente liberal o funcionalista), como la estructura general del plan de estudios.⁶²

En este contexto, al subrayarse la importancia de lograr un diseño técnico óptimo de los programas de estudio, se diluyó la necesaria discusión y estudio en lo relativo a los modelos de práctica profesional en formación y sus necesidades de cambio.⁶³

En otras carreras, principalmente de escuelas recién abiertas, se procedió a diseñar nuevos planes o a revisar y cambiar los planes de estudios en su totalidad, tendiéndose a conservar con un sentido modernizador las orientaciones existentes en materia de formación de los profesionales.

⁶² Cfr. V.M. Gomez Campo y E. Tenti Fanfani, Universidad y profesiones. Crisis y alternativas, la parte, pp.11-78.

⁶³ La influencia de la tecnología educativa se destacó sobre todo en el diseño de los programas de estudio, existiendo un amplio número de propuestas metodológicas desarrolladas como las de L.J. Briggs, R. Anderson y G. Faust, J. Popham y E. Baker; entre otros. Algunas técnicas derivadas de esta corriente de pensamiento tuvieron un gran impacto, lo que propició que, al darse gran importancia al uso de la técnica, se dejaran de lado muchos de los aspectos antes citados, importantes de discutir y estudiarse con relación a la formación profesional y disciplinaria. Los límites de algunas de dichas técnicas, ya han sido analizados.

En este campo, las metodologías universitarias de mayor impacto⁶⁴, como la de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, fueron influenciadas fuertemente por el trabajo de R. Tyler, H. Taba y por los presupuestos que con relación a lo disciplinario hacen D.P. Ausubel, P. Phénix y J. Schaw, entre otros autores ya antes analizados, retraducidos a lo universitario.

Es importante indicar, que estas propuestas consideraron la formación de prácticas profesionales existentes como objeto central de análisis y distintas fuentes de información para nutrir los procesos analíticos con procesos de diseño y evaluación curricular sustentado en los supuestos de la sistematización de la enseñanza. En estas metodologías, lo disciplinario es considerado como una de las fuentes de información para la derivación curricular⁶⁵ y asimismo como contenido del currículum.

64 El modelo metodológico para diseñar planes de estudio en facultades y escuelas universitarias, elaborado en la CNME de la UNAM en 1974, tuvo una amplia influencia en grupos universitarios de trabajo, cuya tarea o interés principal fué el diseñar planes de estudio para la apertura de nuevas carreras, el revisar los vigentes para su mejoría o fundamentar la necesidad de un cambio. En esta propuesta se caracteriza al profesional por el papel social de su actividad, considerando principalmente el estudio de las prácticas profesionales existentes. Cfr. R. Glazman y M. de Ibarrola (Cols.) Diseño de planes de estudios.

65 Estas fuentes son además: el contenido formativo e informativo propio de lo profesional; el contexto social, económico, político y cultural; el estudiante como sujeto de aprendizaje y la institución educativa. Dichas fuentes sustentan la definición de los objetivos de aprendizaje para su estructuración en el plan, en las dimensiones horizontal y vertical, a partir de principios como integración, transferencia, entre otros, considerando la lógica disciplinaria en cuestión, para el logro del aprendizaje significativo. Se propone al estudiar y profundizar en cada

En la comunidad universitaria se hicieron diversas lecturas del trabajo original de Tyler, de Taba y de las propuestas metodológicas universitarias generadas, se trataba de grupos diversos que los siguieron predominantemente en forma textual o los reinterpretaron según sus necesidades, intereses y posibilidades formativas.

En este contexto de análisis, algo que fué subrayado en trabajos desarrollados con la influencia de distintas metodologías es que disminuyó o se diluyó en los grupos reales de trabajo la importancia de la discusión requerida con relación a: la apertura de formaciones profesionales alternativas, así como con respecto a la estructura disciplinaria por escuelas distintas de pensamiento; sus bases

disciplina, delimitar su historia y tradición, su dominio y enfoques factibles, su estructura conceptual básica, métodos de investigación. Cfr. C. Acuña, "Las disciplinas en el diseño del plan de estudios", en R. Glazman y M. de Ibarrola, ibidem, pp.421 a 446.

66 Se sugiere la lectura de R. Glazman y M. de Ibarrola, Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Caps. II y III, en donde se presenta en forma documentada distintos aspectos referidos a dos experiencias llevadas a cabo, en la segunda mitad de la década de los años setenta, en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM y en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN. Esta metodología universitaria, en distintos momentos y espacios, ha sido, para estas investigadoras objeto de análisis. Se sugiere consultar el balance hecho en los siguientes documentos del texto antes citado:

M. de Ibarrola. "Comentarios a los trabajos de la Comisión Temática sobre desarrollo curricular", pp. 197-202.

R. Glazman y M. de Ibarrola. "Diseño de planes de estudio: modelo y realidad curricular". pp. 251 a 290.

M. de Ibarrola. "Repensando el curriculum", pp. 291 a 336.

epistemológicas; objetos de estudio; conformación teórico-metodológica y técnica; vigencia dentro del campo científico y del ejercicio profesional, entre otros.

Para concluir, es importante señalar que, a partir del fuerte impacto del pensamiento técnico-racional y de las condiciones conjuntas que se generaron en los años setenta, tanto en lo social como en los espacios culturales, económicos y en la vida universitaria, se gestó una reflexión crítica de esta corriente de pensamiento educativo, misma que se inició, de hecho, a fines de dicha década y continuó en los ochenta.

Ante el desarrollo y la agudización de una crisis social y universitaria se han propuesto, en el contexto de la modernización universitaria, distintos proyectos de diagnósticos y de reforma educativa que han asumido sus propios sentidos y particularidades a través de los diferentes periodos rectorales comprendidos en la década de los años ochenta y noventa, los correspondientes al doctor Octavio Rivero, doctor Jorge Carpizo y actualmente el del doctor José Sarukhán, siendo una de las prioridades en éstos, la evaluación de los planes y programas de estudio en las facultades, escuelas y colegios para elevar la calidad de la formación universitaria.

Durante este lapso de tiempo han coexistido en los espacios universitarios, en el contexto de la modernización educativa como proyecto educativo nacional, las posiciones críticas o reflexivas que se han gestado, subsistiendo de distintas formas la racionalidad técnica.⁶⁷ Es decir, mientras en algunos espacios universitarios se han discutido posibilidades alternativas en la materia,⁶⁸ en otros se dá aún

67 Las más de las veces, apoyándose en referentes teóricos actualizados o modernizantes dentro de la misma línea, y en algunas ocasiones rescatando aspectos particulares de esta propuesta bajo una perspectiva de trabajo crítico.

68 Cfr. M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit., pp.121-180 y J. Mendoza, op.cit., pp.283-342.

una tendencia por parte de los involucrados en las labores relacionadas con la planeación, desarrollo y evaluación curricular, a apoyarse en el uso de concepciones y técnicas derivados de esta corriente de pensamiento,⁶⁹ con el objeto de refuncionalizar las formaciones profesionales existentes, lo que en ocasiones obstruye la necesaria discusión acerca de su vigencia.

Esto se debe, entre otras razones, a la existencia de grupos académicos que sostienen las propuestas de formación profesional tradicionales, algunas veces vigentes y necesarias y otras ya obsoletas. Lo que se conjuga con otras situaciones, como la frecuente prioridad político-administrativa institucional de efectuar estas tareas en tiempos administrativos cortos, sin contar, en ocasiones, con personal académico formado en el campo, que desarrolle la investigación educativa o los estudios teórico-aplicados, que nutran o fundamenten seriamente la toma de decisiones requerida, a fin de trascender lo existente tanto en cuanto a la generación de nuevo conocimiento, como al análisis de los usos e intencionalidades primordiales que tradicionalmente se ha dado a los apoyos técnicos con que se cuenta.

Hoy en día se discuten diversas posiciones al respecto, se plantea la importancia y necesidad de que se generen explicaciones que permitan estudiar distintos aspectos vinculados con la formación profesional, así como categorías de análisis o técnicas derivadas de discursos críticos en este campo a fin de hacer factibles trabajos aplicados de distinta naturaleza. Desde otra posición se enuncia la posibilidad de rescatar, desde una perspectiva crítica, algunas de las aportaciones técnicas del pensamiento técnico-racional, para hacer factibles los trabajos aplicados en instituciones

69 R. Tyler, "Specific Approaches to Curriculum Development", en H.A. Giroux (Ed.), A.N. Penna y W.F. Pinar, op.cit., pp.17 a 30.

educativas que lo requieran. Todo ello necesita de un más amplio desarrollo teórico en el campo, así como la construcción de un puente entre la concepción crítica y la técnica, con las prácticas curriculares, cuidando la coherencia de las técnicas con los postulados críticos que le deben normar y manteniendo una conciencia clara de sus limitaciones y sus valores de guía para estructurar discusiones y acciones.⁷⁰

Sin embargo, desde la perspectiva del avance del campo del conocimiento de lo curricular, es prioritario contar con un mayor apoyo para la investigación teórica y empírica en el área, con el fin de desarrollar y consolidar el área de estudio y consecuentemente encontrar vías teórico-metodológicas alternas y creativas a las aportadas actualmente por el pensamiento técnico-racional, no necesariamente vinculadas estrictamente a la lógica de "mejorar las escuelas" sino inaugurando otras dimensiones de estudio muy importantes de investigarse y que pueden dar lugar finalmente, a vertir sus resultados en la misma vía.

Desde mi punto de vista las discusiones generadas a raíz de estas posiciones, no están concluidas. Se requiere un análisis más amplio y riguroso con relación a las vías factibles para continuar su estudio, como son el papel del investigador del curriculum en el interior de las facultades y escuelas desde las distintas posiciones ideológicas; las vías y condiciones de intervención en los procesos institucionales de gestión educativa; las formas de impacto, en este campo de la educación, del pensamiento neoliberal; entre otros aspectos.

70 E. Weiss, op.cit

3. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN LA FORMACION PROFESIONAL. HACIA LA CONFIGURACION DE UNA REFLEXION CRITICA

3.1. INTRODUCCION

A partir de los últimos años de la década de los sesenta, surgió en algunas universidades del país, y específicamente en la UNAM, un discurso crítico en el campo del currículum. Son múltiples los factores que dieron lugar a diversas experiencias innovadoras en la educación universitaria, como la apertura de algunas carreras, escuelas e incluso universidades muy prometedoras en cuanto a la producción de nuevas ideas.

Cabría señalar que estas experiencias se dieron paralelamente al periodo de influencia de la tecnología educativa, durante la década de los años setenta. Actualmente son materia de análisis, considerando los proyectos que les dieron origen, así como los cambios que se han dado en su proceso de desarrollo.

En este capítulo dejaremos sentados algunos antecedentes que, en el nivel universitario y dadas las condiciones sociales del país de 1968 a 1978, posibilitaron el diseño de proyectos educativos alternativos y el surgimiento de una posición crítica ante la tecnología educativa. Delimitaremos por tanto, dos de las experiencias innovadoras más relevantes ocurridas en el campo de la formación profesional: el Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM y la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), las cuales aportaron significativos cambios en cuanto a la formación profesional que reciben los estudiantes, al diseño curricular, y dentro de este, a la forma de articular el contenido disciplinario en los planes de estudio.

El hecho de considerar en este trabajo de la UNAM, la experiencia innovadora de la UAM-Xochimilco, obedece a la importancia de dicho proyecto.

Por último, señalaremos que a partir de 1979, se ha expresado la necesidad de efectuar una reflexión más consolidada en el campo curricular en nuestro país.

Consideramos de primer orden el desarrollo de líneas de investigación que permitan profundizar la discusión hasta hoy llevada a cabo en el campo del currículo y la formación de profesionales.

3.2. EXPERIENCIAS CURRICULARES INNOVADORAS EN LA FORMACION DE PROFESIONALES

La UNAM, durante las últimas décadas, ha ido implantando experiencias innovadoras en materia de diseño de planes de estudio, como el proyecto en educación media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades (1972),⁷¹ el Cogobierno de Arquitectura (1968)⁷² y el Plan A-36 de Facultad de Medicina (1974). Paralelamente, el nacimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (1974), daría lugar a la búsqueda de nuevos proyectos en la materia.

El surgimiento de estas nuevas modalidades educativas habría de inducir a la realización de trabajos alternativos orientados a la formación profesional y a la organización del conocimiento escolar. Los perfiles profesionales alternativos, y la estructura organizativa del currículo en un sistema de enseñanza modular, constituyeron acciones innovadoras.

71 "El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM 1971-1972", 1977, pp.3 a 12 y 25 a 36 (documentos varios).

72 R. Reygadas, Universidad, autogestión y modernidad. (Estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983).

Diversos especialistas en el tema⁷³ consideran estas experiencias en planeación curricular como parte del proceso de modernización educativa de las universidades, sin soslayar el hecho que algunas de éstas fueron influidas por la tecnología educativa.

El que esta influencia se considere contradictoria radica en que, en algunos proyectos (como Plan A-36), coexistían propuestas metodológicas alternativas sobre formación profesional y diseño curricular (métodos de enseñanza y formas de articular los contenidos disciplinarios en los planes de estudio universitarios), al tiempo que se adoptaba la tecnología educativa, o bien, alguna de sus técnicas en el diseño y desarrollo de los planes o programas de estudio.

3.2.1. PLAN EXPERIMENTAL DE ENSEÑANZA DE LA MEDICINA GENERAL INTEGRAL (PLAN A-36)

El plan experimental de enseñanza de la medicina, Plan A-36, tuvo como antecedente histórico la adopción, en nuestro país, de un modelo de seguridad social, con predominio en la especialización y la atención hospitalaria.

La consolidación del modelo de alta especialización en medicina en el sistema de seguridad social (con la participación del Estado en la producción de servicios

73 J. Mendoza, "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México. 1965-1980", en Perfiles Educativos, núm.12, pp.3 a 21.

R. Serrano, "Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM-X (1974-1982)", en memorias del Símpo- sio Experiencias Curriculares en la Última Década, DIE. IPN, pp.17.1 a 17.38.

económica oligopólica ya presente en nuestro país desde los inicios del proceso de industrialización.

Por consiguiente, se dejó de lado la atención médica preventiva y de primer nivel, es decir, ocuparon "... los recursos financieros para la atención médica y [se concentraron] en el 20% de la población del país [lo que conllevó a no prestar] atención a la población rural y urbana no asalariada".⁷⁴

En esta política en materia de salud predomina la concepción de la enseñanza de la disciplina basada exclusivamente en las ciencias biomédicas, misma que todavía prevalece en nuestro país ⁷⁵ y que fundamenta la formación orientada a la medicina curativa y hospitalaria de alta especialización principalmente.

Por otra parte surgió, a finales de los años sesenta, un importante movimiento latinoamericano de medicina social, que tuvo repercusiones importantes con respecto de los

74 J.M. Alvarez Manilla, "EL Plan A-36. Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina General Integral", en las memorias del Simposio Experiencias Curriculares en la Última Década, op. cit., vol.1, p.3.2.

75 Frenk hace referencia al Informe Flexner publicado en 1910, como resultado de una investigación sobre las escuelas de medicina de Canadá y Estados Unidos, en el cual se recomienda para la enseñanza de la medicina que la atención médica debe basarse en el conocimiento de las ciencias biomédicas. Dicha recomendación consolidó en la práctica, la medicina científica, de la cual el autor indica que no pueden negarse sus aportaciones, sin embargo, es necesario señalar que también provocó una desvinculación entre la educación para la salud y la realidad social. En: J. Frenk, "Cuadro clínico de la enseñanza médica mexicana. Textos y programas", citado en D.E. Marín Méndez, "Formación de diseñadores de planes de estudio en carreras del área de la salud", p.10.

criterios adoptados tradicionalmente en el campo de la atención a la salud como en los de la educación médica.

No es posible soslayar, por otra parte, el hecho de que las políticas internacionales (en el campo de atención a la salud y la formación de profesionistas) recomendadas a países en vías de desarrollo, por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud tienen mucho peso para México. Las políticas nacionales adoptadas en materia de salud y de formación de profesionales en la medicina, marcaron un hito en la formación de un médico comunitario que fuera capaz de desarrollar acciones de tipo preventivo y de atención de primer nivel, principalmente orientado a atender la patología más común en el país.

Estos cambios aunados a múltiples conflictos sociales, estudiantiles y sindicales en la década de los sesenta, fueron producto de tensiones y demandas sociales y laborales no satisfechas, todo ello conjugado con la problemática del sector médico, y el conflicto laboral y estudiantil en 1964 y 1965⁷⁶, en opinión de algunos académicos, hicieron evidente la necesidad de cambios en el terreno de la formación de profesionales.

En aquel entonces, en la UNAM acontecía una masificación en la Facultad de Medicina, lo que significaba la posible pérdida de la calidad de la enseñanza; además que, al no incrementarse la infraestructura de atención a la salud requerida en el país y al no aumentar consecuentemente las plazas de empleo a cubrirse, el problema del desempleo y el superempleo de los médicos egresados de las escuelas y facultades de todo el país no se hizo esperar.

Así, el Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM, surgió como proyecto piloto o experimental⁷⁷, el cual se

76 Cfr. R. Pozas, "El movimiento médico en México 1964-1965."

77 Como antecedente de este plan de estudios se menciona la experiencia desarrollada durante aproximadamente dos años en la Facultad de Medicina, para formar personal paramédico, llevada a cabo por el doctor Carlos Biro.

pretendía llevar a cabo y, a partir de sus resultados, generalizar sus principios en la enseñanza de la medicina.

Este plan experimental busca formar médicos generales de contacto primario (no especializado), considerando tres niveles de preparación del alumno (a partir de las funciones que desarrolla en el primer, segundo y tercer nivel de atención a la salud). Al mismo tiempo se dá a la formación del médico un enfoque social y biológico orientado a la practica general preventiva y comunitaria de la medicina.

Por tanto, los medicos son considerados "profesionales con preparación para la solución de problemas de salud relativos a la prevención , diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la patología más frecuente, con los recursos del contacto primario que no requieren del concurso de personal o equipo especializado."⁷⁸

Este plan se desarrolló en condiciones coyunturales específicas, los planteamientos innovadores del entonces Director de la Facultad de Medicina, doctor José Laguna, dieron lugar a un proceso de consulta entre alumnos, profesores y autoridades para analizar la situación de la atención de la salud y de la educación médica en el país.

Debido a un estudio diagnóstico del plan tradicional de la Facultad de Medicina se cuestiono no sólo la orientación predominante de formar médicos en la práctica curativa y hospitalaria de alta especialización, sino también las metodologías y técnicas educativas tradicionalmente empleadas en la enseñanza.⁷⁹

78 J. Laguna y Cols. Plan A-36. "Proyecto del plan de estudios piloto Medicina General Integral", pp.1 y 2.

79 El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES-México) fué el encargado del diseño de dicho plan de estudios, en J.M. Alvarez Manilla, op.Cit., p.3.7. El equipo diseñador estuvo integrado por el doctor José Laguna, el doctor Alvarez Manilla, el doctor Bedolla, Monique Landesman, entre otros.

Dicho estudio subrayaba, asimismo, la desvinculación existente de la teoría con la acción en la enseñanza, punto muy importante en el planteamiento modular resultante, ya que se propuso "...evitar la separación arbitraria entre la información teórica y la práctica, de manera que el conocimiento científico sea retenido por el alumno al ser aplicado a un esquema de acción (Piaget).⁸⁰ Se pretende además, evitar las divisiones artificiales del conocimiento que crean áreas paralelas de competencia para la atención del alumno."⁸¹

La intencionalidad de esta propuesta pedagógica era llevar "progresivamente al alumno a la posibilidad de resolver problemas cada vez más complejos en su avance dentro de cada nivel",⁸² y ascender en éstos, partiendo del supuesto de que el adiestramiento en servicio que reciben los alumnos en los centros de atención médica que les es asignado en cada nivel (centros de salud, consulta externa y servicios de urgencias de hospital), les brinda "la oportunidad de practicar el conocimiento para lograr su incorporación a la acción, permite una distribución más racional y oportuna del conocimiento básico y evita la división arbitraria entre ciencias básicas y clínicas, es decir, entre teoría y práctica."⁸³

Estos razonamientos cuestionaron la estructura del plan tradicional dividida en materias básicas y clínicas, proponiéndose en su lugar, un sistema modular organizado por áreas de conocimiento y vinculado a la solución de problemas reales, de modo que el alumno reciba una formación científica y, simultáneamente, una capacitación profesional.

80 Se identificaron como los esquemas de acción más importantes en la práctica médica, el diagnóstico y la solución de problemas.

81 Plan A-36, op.cit. p.7.

82 Ibidem. p.10.

83 Idem.

Esta idea se concretó en una concepción multidisciplinaria de la formación profesional, la cual parte del estudio de las funciones y habilidades que caracterizan el ejercicio de la práctica general de la medicina (en los niveles 1o., 2o. y 3o. de la atención de la salud) a fin de establecer los objetivos generales de carrera, mismos que se traducen concretamente en objetivos cognoscitivos y de habilidades.

Para estructurar el plan de estudios se consideraron en general tanto las funciones profesionales (de los tres niveles antes citados de la atención médica) en las que se va a formar al estudiante, como los contenidos disciplinarios requeridos para dicha formación articulados en módulos ("Introducción a la Medicina", "Crecimiento y Desarrollo", "Ecología", "Nutrición", "Sistema Nervioso", "Aparato Digestivo", etc.).

Los módulos fueron considerados como áreas de integración de conocimientos (en donde se articulan la biología, la psicología, la sociología, la epidemiología, la patología y la clínica para la formación del médico general, como conocimiento implícito a cubrir en cada uno de los módulos).

El contenido disciplinario de estos módulos se articula con las actividades desarrolladas en el aula, ⁸⁴ la

⁸⁴ Durante el primer y segundo año de la carrera, los alumnos cubren 16 horas o más a la semana de actividades en el aula (teoría), coordinados por un mismo tutor durante un año. Cada semana cumplen tres horas de prácticas de laboratorio, cuatro horas de investigación en la comunidad y cuatro horas también de práctica clínica en los centros de salud. En el tercer y cuarto año se llevan a cabo actividades en el aula y de práctica clínica en Hospitales Generales de Zona o Unidades de Medicina General. De hecho, existe poca investigación en la comunidad, y no existen las prácticas de laboratorio, excepto las propias al hospital.

cual es considerada el escenario educativo en el cual se abordan principalmente los contenidos integradores. Tanto las prácticas clínicas (efectuadas en los centros de salud) como las prácticas de laboratorio (llevadas a cabo en éste) se derivan por tanto, del contenido disciplinario analizado en el aula.⁸⁵

La investigación desarrollada en la comunidad no guarda necesariamente una relación directa y estrecha con lo analizado en ese momento en el aula.⁸⁶

En este Programa se ha dado especial importancia al análisis, evaluación y replanteamiento curricular.⁸⁷ Estos estudios se han dirigido a analizar diversos aspectos considerados importantes, entre estos, se ha analizado la

85 La interrelación entre estas actividades varía en función del alumno y del docente, en el caso del aula y centro de salud, no así en el aula y el laboratorio.

86 Consultese el Subprograma de Seguimiento de Familias desarrollado en el primer nivel (1er. año de la carrera) dentro de las actividades comunitarias, al proponerse el estudio de las embarazadas y sus hijos durante el primer año de vida, se integran los contenidos de los módulos de Crecimiento y Desarrollo Intra y extrauterino y de Parto y de Periodo Perinatal; así como las actividades de los módulos familiares de los Centros de Salud. Sin embargo no se da de igual forma con otros subprogramas. Cfr. Programa de actividades. Primer nivel. Departamento de Comunidad. Programa de Medicina General Integral, p.55 y Documento programático: Crecimiento y desarrollo intrauterino, 3 vols., 1er. año, 1er. nivel. Programa de Medicina General Integral.

87 Cfr. Memoria Seminario-Taller de análisis del Programa de Medicina General Integral (1981). Evaluación del Programa de Medicina General Integral (1986). Readecuación curricular del Programa de Medicina General Integral (1989).

congruencia interna del plan de estudios, en cuanto a sus propósitos generales, de los módulos, de su contenido, su estructura, secuencia, integración y actualización de los documentos de apoyo empleados en los módulos (dentro del marco de la evaluación del currículo), a fin de mejorar dicho plan de estudios.

En cuanto a los egresados de esta carrera, algunos estudios de seguimiento han demostrado que se integran al campo de trabajo de forma muy parecida a como lo hacen los egresados del plan tradicional, con una tendencia a continuar especialidades troncales (no de alta especialidad). Esto, evidentemente se debe a la falta de una infraestructura adecuada de atención a la salud y, consecuentemente de empleos (medicina comunitaria) que permitan al egresado de este plan ejercer en la comunidad.

Por último, cabe señalar la importancia y necesidad de generar estudios e investigaciones respecto de las distintas características formativas del proceso de aprendizaje de los alumnos, en cuanto a la naturaleza de la estructura modular adoptada en este plan innovador, la articulación y coherencia disciplinaria de los contenidos, entre otros, con la finalidad de aprovecharla como una experiencia importante de la UNAM en materia de la formación alternativa de profesionales en el área de la salud, y mejorarla.

3.2.2 LA FORMACION PROFESIONAL DE LA UAM-XOCHIMILCO BASADA EN MODELOS DE PRACTICAS ALTERNATIVAS

La propuesta de la UAM-Xochimilco se dió también en el contexto de la modernización educativa iniciada en la década de los setenta. Esta pretendía reformar la educación superior mediante diversas vías: la apertura de universidades orientadas a la formación de profesionales más vinculados con las

necesidades productivas del país; la búsqueda de nuevas formas de gestión académico-administrativas; la implantación de nuevos sistemas de enseñanza; la participación de docentes en decisiones académicas.

Este proceso modernizador se gestó desde el Estado, con el propósito de cubrir expectativas político-sociales y culturales relacionadas directamente con el sistema educativo, que estuvieran además acordes con el modelo de desarrollo capitalista esperado en el país.⁸⁸

La creación de la UAM, por tanto, fué favorable debido fundamentalmente a que se dieron las condiciones histórico-sociales, políticas y económicas para la innovación educativa, lo que confluó con el diseño, presentación y aprobación del proyecto de creación de la Unidad-Xochimilco de dicha Universidad, plasmado en el conocido como Documento Xochimilco.⁸⁹

Este proyecto estableció las bases para reflexionar acerca de las profesiones, las necesidades sociales del saber científico y técnico y sus formas de enseñanza distintas a las tradicionales. Dicha reflexión se efectuó en un "colectivo de profesores, jóvenes intelectuales, reclutados de la disidencia

88 Se sugiere la lectura del Cap.I del texto abajo citado, donde se da una amplia explicación de los antecedentes del contexto del surgimiento de este proyecto educativo. A. Díaz Barriga; D. Martínez; R. Reygadas y G. Villaseñor. Practica docente y diseño curricular, pp.11-15.

89 Este documento fue elaborado por especialistas de la educación universitaria en el área de la salud en América Latina, ubicados en la Organización Panamericana de la Salud (OPS), quienes influyeron con sus conocimientos y experiencia en la concepción del modelo y en su desarrollo. Cfr. R. Villarreal; J.R. Ferreira y J.C. García. "Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana".

muchos de ellos, que interiorizaron ese esquema organizativo y lo tradujeron, no sin contradicciones, creando discursos curriculares que finalmente cristalizaron en los planes de estudio de la UAM.⁹⁰

La participación de estos últimos fue de gran importancia y, de hecho, hizo factible la idea de articular una alternativa de diseño curricular por módulos, con planteamientos metodológicos innovadores en el campo, proyecto que ha tenido distintos momentos de su construcción.⁹¹

Uno de los principios generales que normaron este proyecto educativo fue el análisis de la articulación de la universidad contemporánea con la estructura social, mediado por el de las prácticas profesionales emergentes (alternativas a las dominantes) orientadas a satisfacer las necesidades, que en materia del ejercicio de determinada profesión, tienen los grupos mayoritarios de la sociedad.

Se planteó, asimismo, la necesidad de la reflexión crítica y la producción de conocimientos en los estudiantes, a partir de su formación educativa en el modelo de práctica profesional a alcanzar para la transformación de la realidad, vinculado con la intencionalidad pedagógica de superar la enseñanza centrada en la disciplina.⁹² Es decir, se propuso un currículum que no estuviera fundamentado en la enseñanza disciplinar, substituyéndolo por una visión fundamentada en la

90 R. Serrano, "Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM-X (1974-1982)", op.cit., p.17.6.

91 Se sugiere la lectura del trabajo de R. Serrano y el elaborado por Díaz Barriga, Martínez, Reygadas y Villaseñor (antes citados), en donde se plantean los distintos momentos de trabajo y cambios que en la metodología de diseño curricular han tenido lugar en esta institución.

92 "Principios establecidos desde los orígenes de este proyecto", en: R. Villarreal; J.R. Ferreira y J.C. García, op.cit., pp.IV a VII y 25 a 31.

enseñanza del conocimiento requerido y proveniente de distintas disciplinas, para abordar objetos de conocimiento planteados como problemáticas de la realidad. En este contexto la categoría de objeto de transformación derivó en la propuesta de la enseñanza interdisciplinaria, mediante el sistema modular que proponía la vinculación de la docencia con la investigación y el servicio.

La categoría profesional de práctica social fué central en las distintas versiones metodológicas de diseño curricular realizadas, optándose inicialmente por la formación de estudiantes en prácticas profesionales alternativas a las dominantes.⁹³ De esta forma, cobró sentido la pretensión de diseñar curricula innovadores para preparar profesionales en un ejercicio profesional crítico. Esta categoría se construyó para estudiar como se inserta un sector de profesionales de una carrera en una formación económico social concreta, y analizar, en forma particular, "de que manera la actividad teórica práctica de esa profesión (saber profesional) se ubica en la división social del trabajo, considerando el desarrollo de la formación económica y el grado de funcionalidad de la profesión con respecto a dicho desarrollo."⁹⁴

Dicho análisis contempla las siguientes funciones:

"a. función económica de la profesión, es decir, de qué manera o maneras participa, a través de la división social y técnica del trabajo, en la producción y distribución de la riqueza.

"b. función social de la profesión, es decir, de qué manera y con qué clases, sectores o grupos de clases se vincula hegemónicamente dicha profesión y cuál es el grado de correspondencia de la vinculación, con la dinámica de la producción y reproducción de la formación económica-social abordada.

93 A. Díaz Barriga; D. Martínez; R. Reygadas y G. Villaseñor, op.cit., p.15.

94 R. Serrano, op.cit., p.17.25.

"c. función ideológica, es decir, de qué manera y con qué expresiones una profesión específica incide en la concepción de su objeto u objetos de trabajo y cuál es el grado de hegemonía o congruencia de dicha concepción."

Los responsables de esta propuesta consideraron a nivel propositivo que:

"A través del desarrollo de esta categoría central práctica profesional [...] se obtendría [...] una visión respecto de la forma hegemónica en que una carrera, a través de su ejercicio concreto en un momento determinado, se [...] inserta [...] en la formación social, contemplando su ruptura o enlace con formas de práctica profesional a las que [...] sustituyó o antecedió. Es decir, se plantearon las categorías de prácticas decadentes, estables y emergentes, así como dominantes y subordinadas.

"Gracias a este análisis [...] se pudo [...] comprender la dinámica de la división social y técnica del trabajo para esa profesión [...] se tuvieron [...] criterios en cuanto a su evolución posible -prospectiva social- y respecto al currículum [...] contando [...] con criterios para la selección de contenidos y de problemas a investigar para la formación de profesionistas, según el perfil adoptado."⁹⁵

En el estudio de las prácticas profesionales⁹⁶ destaca un enunciado acerca de la configuración histórica de los campos profesionales específicos y de sus distintas prácticas, ligadas a fases diferentes del modo de producción, así como al estudio de los campos educativos (práctica dominante en el currículum, formas de enseñanza-aprendizaje, dinámica de los cambios).⁹⁷ De donde se derivaron los perfiles profesionales alternativos de las distintas carreras.

95 M. Arenas, citado en R. Serrano, op.cit., p.17.25.

96 Cfr. R. Serrano, op.cit., pp.17.1 a 17.38.

97 Algunas de las corrientes del pensamiento educativo que le orientaron son: la pedagogía de la liberación, la pedagogía autogestionaria, los principios del conocimiento de J. Piaget, la propuesta de los grupos operativos en la enseñanza. En la práctica docente cotidiana se fue dando, en forma ampliada en

Así se estructuraron inicialmente los módulos, articulando la búsqueda de información empírica y la producción conceptual con el objeto de transformación, el cual es considerado un problema real genérico que es preciso estudiar en su origen, desarrollo y caducidad mediante la investigación científica. La investigación, por tanto, tomó un carácter formativo, y la enseñanza se articuló por una doble vía: la investigación científica y técnica.

El contenido (habilidades y contenido interdisciplinario), los procesos de investigación y el eje de reflexión crítica⁹⁸ configuraron la matriz básica del módulo, a partir de cada esquema de acción, en términos de Jean Piaget. El alumno se orienta, en suma, hacia la solución de problemas más que a la acumulación de conocimientos.⁹⁹

En un segundo momento, en la unidad modular, particularmente en la actividad de servicio, se posibilitó la integración teórico-práctica de los procesos técnicos asociados al objeto de transformación en cuestión: "[...]el conocimiento

ciertos sectores, un alejamiento de algunas de dichas corrientes por su desconocimiento, o bien se interpretaron estrechamente, lo que explica la opción metodológica contradictoria, de emplear elementos del pensamiento técnico racional.

98 G. Rojas y R. Ojeda, "Elementos para el desarrollo de una estrategia de diseño curricular", pp. 71-81.

99 Se quería lograr una formación disciplinaria (o interdisciplinaria) sólida orientando, además, la formación del alumno hacia la búsqueda independiente de la información o apoyos requeridos, en torno no solo a la solución de problemas reales planteados para su estudio (apoyado esto con la posibilidad de recurrir a asesores de distintas áreas de contenidos, figura académica que actualmente no existe), sino también para la profundización de su comprensión o de otras áreas relacionadas.

científico contribuirá en cada unidad de enseñanza a cuestionar y observar críticamente el contenido de los procesos técnicos y la ordenación temporal y espacial de estos. De tal manera que el ejercicio del aprendizaje esté rindiendo conocimientos productivos y sentando las bases para la transformación estructural de la misma práctica profesional".¹⁰⁰

Durante el desarrollo de este proyecto educativo, tuvieron lugar distintos factores que marcaron una crisis. El crecimiento amplio de la UAM, en el inicio de una época económica de restricción, no fue propicio para satisfacer las necesidades originales del sistema modular. Asimismo, la incorporación masiva de profesores sin formación en dicho modelo universitario, ni en su sistema metodológico, no respondió a las necesidades del modelo original; algunos profesores, incluso, retornaron a la enseñanza centrada en el conocimiento disciplinario.

Actualmente, en algunas investigaciones y documentos se han señalado, distintas necesidades como, establecer acuerdos entre los académicos de lo que es o puede ser el objeto de estudio de un campo de trabajo; homogeneizar la noción misma de interdisciplinariedad sostenida por dicho modelo.¹⁰¹ Es necesario un análisis acerca de la conveniencia

100 El diseño curricular, UAM-X, División de Ciencias Biológicas y de la Salud. p.47.

101 Algunas limitaciones del sistema modular "pueden establecerse en la diferenciación entre disciplinas básicas y aplicadas. Cuando se estudian problemas relativos a la aplicación de conocimiento para la resolución de problemas pueden operar ciertos principios para integrar conocimientos básicos en un módulo. Esto explicaría entre otras causas porque la concepción curricular por objetos de transformación ha tenido mayor desarrollo en el caso de las carreras vinculadas a la producción de servicios." A. Diaz Barriga, "Acerca de la estructuración de un plan de estudios", en: Ensayos sobre la problemática curricular, p.54.

de establecer una secuencia distinta de los módulos, debido al alto grado de dificultad con que, en algunos casos, se inicia el estudiante en ciertos módulos, y a que en algunas carreras el orden de estos puede ser incluso intercambiable.

En la aplicación de algunos planes de estudios se detectó que "los contenidos técnicos, metodológicos y teóricos no se equilibraban y había énfasis en ciertas cosas inútiles; algunas cuestiones básicas no se trataban, la investigación como herramienta educativa no se incorporaba sino como recetario 'metodológico'; los objetos de transformación no se definían en la línea de saber profesional-espacio social".¹⁰²

Se ha intentado rebasar dicha crisis a partir del replanteamiento de una estrategia de diseño curricular a fin de socializarla¹⁰³ o de otras ideas como la de establecer un programa de formación docente para apoyar la profesionalización de la docencia, o el fortalecer espacios institucionales de investigación.

Desde la existencia de esta Unidad-Xochimilco, las diversas carreras han tomado vertientes varias, en algunas se ha hecho necesario el abordaje de problemas prácticos marcados por la realidad; en otras, la apertura de espacios para reflexionar acerca del desarrollo teórico de la materia de estudio.¹⁰⁴

102 R. Serrano, op.cit., p.17.22.

103 Esta estrategia se deriva de la práctica social de la veterinaria. Es producto de la reflexión colectiva de algunas escuelas de MVZ del país y de la UAM-X. En: Ibidem.

104 La estructura general de este plan de estudios se articula con un tronco de carrera de duración de 2 años que se organiza de la siguiente forma: tronco general (1 año, 3 módulos); un tronco interdivisional (primer trimestre: conocimiento y sociedad, lo cursan los alumnos de todas las carreras); Tronco divisional (2o. trimestre, Historia y sociedad. 3er. trimestre: México, economía, política y sociedad que es cursado por alumnos de todas las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades). A partir del Tronco divisional se inicia el desarrollo del Programa de Matemáticas y Estadística

De ello que se han derivado, por tanto, problemáticas y realidades tanto de la carrera en si y su objeto de estudio (su claridad, madurez disciplinaria, entre otras), como de la realidad socio-institucional.

Actualmente se dan en la universidad dos posiciones: la intencionalidad de preservar los perfiles alternativos ¹⁰⁵ y el retorno a los perfiles dominantes. Esta última se da desde posiciones políticas o académicas distintas a las que dieron forma de proyecto alternativo a la UAM.

La investigación reciente acerca de la formación profesional ha planteado globalmente balances de los perfiles profesionales de cada carrera.¹⁰⁶ Queda pendiente la

que apoya la formación metodológica y técnica del futuro profesional. Tronco básico profesional (dos años, seis módulos) (del 4o. al 9o. trimestre) y por el Área de concentración (1 año, 3 trimestres) (del 10o. al 12o. trimestre).

El tronco de carrera está conformado formalmente por módulos teóricos en donde se da una seriación formal (no de contenidos), por seminarios independientes sin articulación y por talleres prácticos independientes (sin relación directa de contenidos). En el área de concentración se dan cursos y seminarios para el trabajo de tesis.

105 "El módulo se convierte en un objeto del cual el docente busca apropiarse en forma individual o a nivel de pequeño grupo, afectando tanto la visión global del perfil profesional, como las posibilidades de un trabajo colectivo", en A. Díaz Barriga; D. Martínez; R. Reygadas y G. Villaseñor, op.cit., p.224.

106 Véase por ejemplo: L. Bojalil y G. Lechuga(Compil.) Las profesiones en Mexico. Este material, así como otros más recientes, ya publicados por la UAM-X, se han derivado del estudio de distintas carreras, en el seno del seminario "Las profesiones en Mexico", organizado por el Programa de Superación Académica de dicha universidad, mismo que se viene desarrollando en forma ampliada desde 1988.

A. Díaz Barriga; D. Martínez; R. Reygadas y G. Villaseñor, op.cit.

investigación y la reflexión acerca de las características formativas, y del proceso educativo del egresado de esta universidad en varias de sus dimensiones; estudiar empíricamente la naturaleza y caracterización de la inserción social y laboral del egresado, entre otros.

Sugiere Díaz Barriga que una de las críticas a la propuesta de la organización modular podría ser que "no se alcanza a reconocer que la estructura de la teoría y la de la ciencia responden a una lógica construida en la producción de conocimientos. La parcelación de la realidad ha sido un proceso inherente al desarrollo mismo del conocimiento científico. Confundir estos diferentes niveles de desarrollo conceptual, esto es, distintas lógicas y distintas categorías de comprensión y explicación, bajo la idea de unidad entre realidad y conocimiento, es una forma de 'violencia epistemológica', que lejos de propiciar la formación intelectual de los estudiantes, los deja en la incertidumbre conceptual. De tal manera, que el rigor analítico del desarrollo científico (y de alguna manera propiciado a través de la organización por asignaturas) se opone al caos conceptual".¹⁰⁷

Este autor considera, sin embargo, que no se debe ser ligero en los juicios respecto de los cuestionamientos y análisis hechos en torno a las opciones de organización de los planes de estudios, pues una crítica superficial, únicamente teórica o sin suficientes elementos de la realidad, nos puede llevar a cometer errores. En este sentido es necesario analizar los fundamentos que han sostenido las distintas carreras de esta universidad, en función de las características y problemáticas mismas de la disciplina (Claridad de su objeto de estudio, nivel de desarrollo teórico, dificultades de

107 A. Díaz Barriga, "Acerca de la estructuración de un plan de estudios" en op.cit., pp.54-55.

interrelación con otras disciplinas en el abordaje del objeto de estudio) o de la interdisciplina.

Resulta importante el estudio de este modelo modular en cada carrera, en cuanto a la calidad y características del dominio y aprendizaje alcanzado por el egresado en las disciplinas en que fue formado, para su ejercicio profesional, para ello habría que analizar niveles como: teoría, epistemología, metodología, técnica y áreas de aplicación.

En ciertas carreras se han hecho algunos cambios o adecuaciones en las formas de conceptualizar la vinculación teórico-práctica con los servicios a la comunidad, ya que, al egresar los alumnos de la carrera y pretender insertarse en el mercado de trabajo, se les solicita un ejercicio profesional de prácticas dominantes.

Es importante señalar que en estudios recientes de seguimiento de egresados de algunas carreras, se ha detectado que al articularse los alumnos en el campo de trabajo, no se han insertado en el campo planteado como objetivo de la carrera, sino diversificado.

Se han aportado, evidentemente una gran cantidad de reflexiones en muchas direcciones. Desde mi punto de vista, esto justifica el que se estudien los distintos procesos educativos vividos en cada carrera, como de hecho ha ocurrido en algunos espacios de dicha Universidad, ello sin hacer juicios ligeros acerca de las características, bondades y limitaciones educativas, a fin de valorarlas adecuadamente y difundirlas a otras universidades.

3.2.3. ANALISIS DE LAS PROPUESTAS INNOVADORAS

Los antecedentes que posibilitaron este movimiento creativo y crítico en el campo universitario fueron múltiples y

complejos.¹⁰⁸ Entre éstos encontramos la situación coyuntural político-cultural estatal de apoyo a la educación que, a partir de la reforma educativa que aconteció en el país en el periodo posterior al movimiento del 68, se concretó, con el ejercicio de la política de modernización en la educación, en la apertura de nuevas alternativas educativas en distintos niveles y ámbitos tanto de la UNAM como de otras instituciones de educación superior.

Surgieron nuevas formas (innovadoras) de concebir el gobierno universitario, la formación profesional y el diseño de los planes de estudio. Era necesario articular sistemas de enseñanza modulares que trascendieran las formas disciplinarias tradicionales y orientar el conocimiento a aprender (derivado de distintas áreas disciplinarias) para su vinculación con los problemas de la realidad¹⁰⁹, campo en el cual se experimentaron asimismo distintas formas de concebir la formación "práctica" del profesional universitario.¹¹⁰

108 Algunos de los documentos que tratan el tema desde distintos ángulos son:

Memorias del Seminario Experiencias Curriculares en la Última Década, op.cit., 2 Vols.

A. Díaz Barriga, "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)".

A. de Alba, "Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha".

109 Cfr. Los siguientes documentos:

.R. Serrano y M. Ysunza, "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación; en: Memorias Encuentro sobre Diseño Curricular, pp.1 a 10.

.R. Serrano, op.cit., pp.17.1 a 17.39.

.M. Pansza, "Enseñanza modular", en: Perfiles Educativos núm.11. entre otros.

110 Con la articulación docencia-investigación-servicio a la comunidad (UNAM-X); docencia-prácticas de servicio a la comunidad (ENEP-UNAM); así como otras experiencias relevantes de algunas universidades públicas de provincia. Este aspecto

En la UNAM algunas de dichas ideas se cristalizaron en la primera mitad de la década de los años sesenta, al formar modelos de práctica profesional alternativos, como el proyecto de autogestión en el Autogobierno¹¹¹ de la Escuela Nacional de Arquitectura (UNAM, 1968); el Plan A-36 para la formación de profesionales en medicina general de la Facultad de Medicina (UNAM, 1974) y las experiencias de algunas carreras de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Zaragoza, Itzacala, Cuautitlán, Aragón y Acatlán), en la primera mitad de la década de los años setenta.

Asimismo, en otras universidades se dieron experiencias importantes como son el caso del sistema modular en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, ya citado anteriormente; el proyecto de Universidad Pueblo de la Universidad Autónoma de Guerrero; las experiencias de las Universidades de Chapingo, Puebla, Sinaloa, Guadalajara.¹¹² Gilberto Guevara Niebla acota, en este sentido, que: "Un buen número de estas experiencias de innovación tuvieron su origen en proyectos meramente modernizadores, es decir, fueron esfuerzos concebidos con el propósito de refuncionalizar, desde una perspectiva eficiente y adaptativa, a las universidades. Otras, en cambio, se inspiraron en la realización política que generaron las luchas estudiantiles en el seno de las universidades y se plantearon conscientemente la tarea de transformar radicalmente tanto las concepciones como las prácticas de la institución universitaria."¹¹³

no ha sido investigado, a pesar de su señalada importancia,

111 Este proyecto fue producto de un movimiento estudiantil importante. Cfr. R.Reygadas. op.cit.

112 De algunas de estas prácticamente no existen estudios o análisis publicados. Consideramos que es una vertiente a investigar.

113 G. Guevara Niebla, "La universidad alternativa", en M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit., p.111.

Para que pudieran darse éstas experiencias innovadoras, era necesaria una apertura cultural hacia las aportaciones provenientes de diversas disciplinas como la sociología del conocimiento escolar, la economía de la educación, el análisis del discurso y la medicina social, entre otras, que influían en el campo de la educación, así como la lectura de importantes autores franceses, ingleses, italianos, norteamericanos y latinoamericanos; principalmente teóricos de la dependencia, de la reproducción cultural, marxistas y neomarxistas, entre otros, que ofrecían nuevas explicaciones acerca del fenómeno educativo.¹¹⁴

Otro factor importante que favoreció esta transformación fue la creación de espacios para el trabajo académico en el área de planes de estudio, en las unidades de planeación curricular de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Iztacala, Zaragoza); en el Centro Latinoamericano de Apoyo en Tecnología Educativa para la Salud y en la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa, Xochimilco). A estos espacios de trabajo se incorporaron académicos nacionales con experiencia en el campo educativo, algunos formados en distintas carreras de la UNAM (de ciencias sociales, humanidades y de la salud principalmente, como pedagogos, psicólogos, comunicólogos, sociólogos, médicos, enfermeras) o con algún posgrado en el extranjero (Francia, Inglaterra, Italia, Estados Unidos y Canadá).

A estas universidades ingresaron también académicos provenientes del Cono Sur (Uruguay, Argentina y Chile), que huyendo de los golpes militares optaron por el exilio voluntario o forzoso.¹¹⁵ Se trataba, pues, de intelectuales

114 D.E. Marín y M.I. Galán, "Reflexión en torno a la evaluación curricular", p.87.

115 "En unos casos, la formación de intelectuales dedicados a la educación, procedentes del Cono Sur, se caracterizó en ese momento, por su incorporación acrítica al pensamiento educativo de corte tecnologicista; en otros, por la crítica a las concepciones tradicionales de la didáctica, incorporando elementos de sociología, de psicología social y de

cuya cultura incorporaba esfuerzos históricos renovadores en universidades latinoamericanas, así como experiencias innovadoras llevadas a cabo en América del Sur y en Cuba principalmente.¹¹⁶

Es especialmente importante hacer mención de los académicos e investigadores nacionales que participaron en la gestión o desarrollo de algunas experiencias innovadoras en este campo, los cuales se formaron académicamente en distintos campos del conocimiento en nuestras universidades o en el extranjero.

Por otra parte, el área de la salud fué impactada por el fuerte papel normativo y promotor de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en América Latina. En el terreno de la formación de profesionales participaron académicos que promovieron, colaboraron, dirigieron o asesoraron no solo el diseño de planes de estudios de escuelas o facultades en universidades nacionales (como es el caso del Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM) sino que incluso, gestaron proyectos para la apertura de universidades completas como es el caso de la UAM-Xochimilco (1974). Colaboraron asimismo, para tales fines con universidades de distintos países de América Central y del Sur principalmente a través de asesorías promovidas por la OPS o mediante otras vías.

psicoanálisis, o de concepciones que encuentran su origen y filiación teórica en esta última disciplina. En otros casos, probablemente la mayoría, coexistían aspectos formativos de un sólido contenido social, con una visión educativa tecnocrática, principalmente en las propuestas metodológico-técnicas" en: A. de Alba, op.cit.

116 Se sugiere la lectura abajo citada, donde se amplía este punto: D. Ribeiro, "Hacia la nueva reforma", en: La Universidad Necesaria, pp.121 a 164.

Estas experiencias universitarias fueron muy ricas por la variedad de proyectos político-educativos, las formas administrativas y la estructura académica, y los estilos de participación académica.

Paralelamente a estas experiencias, se inició un cuestionamiento acerca de las concepciones curriculares articuladas a la pedagogía norteamericana, cristalizada en ese momento en la tecnología educativa, así como con relación a su impacto en el medio educativo universitario en nuestro país. Diversas condiciones posibilitaron el que se iniciara (aproximadamente en 1976), una reflexión crítica de la tecnología educativa,¹¹⁷ en distintos espacios, como en el Centro de Didáctica de la UNAM, la que continuó desarrollándose en el CISE, en distintas dependencias de la UNAM y en otras universidades.

3.3. HACIA LA CONFORMACION DE UNA REFLEXION CRITICA

A partir de la confluencia de distintos aspectos vinculados o derivados de las experiencias innovadoras, se gestó, a partir de 1979, "una etapa de mayor reflexión, de análisis de los resultados obtenidos, pero también de crítica y autocrítica de lo alcanzado."¹¹⁸ Por tanto, fué necesaria la configuración del estudio crítico del discurso y práctica en nuestro país de la tecnología educativa y el análisis de

117 Véanse entre otros, los trabajos desarrollados en esta línea por Follari, Kuri y Berruezo, Díaz Barriga, entre otros.

118 Se sugiere leer el artículo enseguida anotado, en donde el autor presenta una versión más amplia y específica del tópico. Cfr. A. Díaz Barriga, La evolución del discurso curricular en México, pp.75 a 79.

algunas de las propuestas innovadoras que en materia de diseño curricular se habían implantado.

En este proceso reflexivo se ha discutido acerca de la concepción política y social del plan de estudios y consecuentemente las categorías de currículum pensado, vivido y oculto; se ha iniciado, asimismo, el análisis de experiencias en nuestras instituciones educativas de los distintos niveles y se ha revisado el uso de "modelos metodológicos" para el diseño curricular y señalado sus límites en función de la realidad.¹¹⁹

Importantes han sido en esta etapa los debates acerca de la experiencia alternativa en materia de diseño curricular gestados en la UAM-X.¹²⁰ Al respecto destacan los que se dieron en torno a la conceptualización del modelo de práctica profesional alternativa; el propio de la inter y multidisciplinariedad; las concepciones subyacentes en sistemas de enseñanza por materias, áreas de conocimiento y módulos y las problemáticas derivadas de la organización académico-departamental.

Se ha continuado la construcción de un trabajo analítico, mismo que inicialmente se recoge, en parte, en las memorias de algunos eventos¹²¹ que documentan la discusión y avance en la materia, así como en la obra publicada de algunos estudiosos del tema, entre otras posibilidades.

119 Cfr. Véase a R. Glazman y M. de Ibarrola, "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular", op.cit., 1983, Vol.1., pp.1.1. a 1.42.

120 Algunos de estos se dan entre distintos educadores como: Follari-Berruero, Follari-Soms, entre otros.

121 Se indica entre estos: el Simposio sobre alternativas universitarias de la UAM-Azc. (1979) y el Encuentro sobre Diseño curricular de la ENEP-Aragón (1982). En 1983 se llevó a cabo el Simposio sobre Experiencias Curriculares en la Última Década, organizado por el DIE (IPN) con el objeto de efectuar un balance de las experiencias en diseño curricular vividas en los distintos niveles educativos en el país.

El estudio de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, como Habermas; así como la nueva lectura de autores clásicos en el discurso curricular como Tyler y Taba, bajo la óptica de la racionalidad técnica y del discurso pedagógico que le nutre, entre otros; así como los cambios socio-económicos actuales que han cuestionado ciertas ideas, han impactado el campo. Ello ha posibilitado en nuestro país el inicio de una etapa de trabajo más formal y sólida de revisión crítica tanto de la tecnología educativa, como de la crítica hecha a ésta en años anteriores.¹²²

La construcción teórica y analítica de este campo de estudio se ha hecho más compleja, a partir de la discusión que se ha dado. Construcción teórica que se está ampliando, enriqueciendo y diversificando a otras áreas de estudio como son la etnografía en la investigación del currículo, la sociología del conocimiento escolar, la sociología de las profesiones, apoyadas algunas de éstas en explicaciones teórico-metodológicas propias o en críticas elaboradas a la obra de autores extranjeros.

La realización de diversos eventos¹²³ ha posibilitado encuentros de académicos nacionales para discutir acerca de

122 Línea crítica que se desarrolla paralelamente al movimiento reconceptualista en el curriculum en los Estados Unidos (iniciado a fines de los años sesenta) y que se analiza en el siguiente capítulo como componente de la nueva sociología del conocimiento o del curriculum escolar. Son vertientes que tienen algunas influencias teóricas comunes y diferencias culturales, teóricas e ideosincráticas, en las formas de asumir dichos conocimientos y su propia realidad. Algunos de los supuestos centrales son que el entendimiento del desarrollo actual de este campo propicia su desenvolvimiento histórico-político y socio-institucional.

123 Como son el "Seminario de las profesiones" de la UAM-X (1989-90) y, los simposia "Desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum" (1987) y el "II de Investigación Curricular. Homenaje a Tyler" (1989), celebrados en la ENEP-I.

temáticas como son: la formación de profesionales en distintas carreras; los resultados de estudios vinculados con derivaciones de la etnografía en el currículum; balances sobre la constitución de grupos académicos en el campo y sus problemáticas; perspectivas de la investigación; balances históricos y actuales del trabajo de R. Tyler, entre otros.

Algunos eventos¹²⁴ recién celebrados y otros en ciernes, han posibilitado un acercamiento entre académicos de diversos países, la discusión de su obra,¹²⁵ la presentación de resultados de experiencias colectivas derivadas de trabajos en el campo en universidades públicas estatales y el intercambio de puntos de vista acerca de trabajos de investigación.

Evidentemente, en forma paralela, se ha desarrollado obra importante de parte de grupos de investigadores de distintas dependencias educativas, propiciándose la amplia difusión de esta y de los resultados obtenidos a través de distintos medios como libros y revistas.

124 Como son el seminario internacional "Perspectivas en la formación de profesionales de la educación" (1988), con la participación de académicos de distintos países; el de "Sociedad, cultura y educación" (1989) con la asistencia de los doctores Henry Giroux y Peter McLaren de la Universidad de Miami en Oxford, Ohio; "Política, economía y poder" (1990) con la presencia del doctor Michael Apple de la Universidad de Wisconsin en Madison, Wis. y el "Ier. Coloquio Internacional: Currículum y siglo XXI" (1991). Eventos organizados por distintas dependencias como son: la FFL, el CESU, el CISE, la ENEP-A (UNAM), la SEDUE, la ANUIES, la UNESCO.

125 Acercamiento que se ha ido dando de algunos años a esta fecha, mediante la traducción de sus publicaciones y su estudio en seminarios e investigaciones, en distintas dependencias como la UPN; la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; el CISE; el CESU; las Maestrías de Enseñanza Superior y Pedagogía de la F.F.L.; la Facultad de Psicología (UNAM).

En espacios académicos se han conformado grupos de investigación, integrados por una institución o varias, para la gestación, diseño, desarrollo, discusión y valoración racional de sus investigaciones tanto teóricas como aplicadas, así como para analizar y promover los canales de difusión de los resultados obtenidos, preservándose obviamente las investigaciones desarrolladas por un sólo académico.

Entre algunas de las líneas de análisis en desarrollo o relevantes de llevar a cabo, encontramos las interpretaciones y resultados relativos a las categorías como: formación profesional y modelos de práctica o ejercicio profesional, sistema de enseñanza (por materias, por áreas de conocimiento o modular), formas de interpretar y de instrumentar "lo modular" al diseñar planes de estudio; resultados y características de las experiencias tradicionales e innovadoras en materia de formación profesional en facultades y escuelas; discusión en torno a lo disciplinario-interdisciplinario con fines de investigación y de docencia; el análisis de los discursos críticos en la educación superior durante las dos últimas décadas pasadas; el estudio de las nociones y experiencias de la formación "práctica" del profesional.

Dichas líneas responden al propósito de valorar histórica, social, institucional y pedagógicamente las distintas interpretaciones que se han hecho de dichas categorías, las características de las metodologías de trabajo, los resultados cualitativos en la formación profesional, sus formas de integración al mundo del trabajo. Investigaciones

126 Módulos secuenciados administrativamente, pero no por complejidad u otro criterio de articulación derivado de la disciplina o la práctica; materias a las que se denominan módulos sin serlo; programas que conjuntan distintos aspectos de diversas disciplinas para tratar de entender un tópico, entre otros.

que se están gestando, o sería deseable se llevaran a cabo, en el contexto de la problemática general que ha existido desde hace años en la UNAM, y que son necesarias para conocer la realidad de las formaciones profesionales de cada carrera (la pedagogía, la sociología, la psicología, entre otras), a fin de poder efectuar balances de dichas experiencias.

Es importante investigar acerca de las experiencias innovadoras y del trabajo que se está efectuando en planes de estudio tradicionales; ampliar y difundir sus resultados; para así valorar en una perspectiva más amplia, las aportaciones de nuevas líneas de trabajo que permitan conocer o recuperar muchos aspectos importantes de la vida académica no apreciados actualmente o aún no estudiados.

Para la constitución de este campo de trabajo en los albores del siglo XXI se tienen que analizar distintos elementos como son: el impacto y naturaleza de las demandas, en cuanto a la formación de profesionales, derivadas de la política económica en gestación en nuestro país (considerando en este contexto el desarrollo científico-tecnológico e industrial que se está dando en países desarrollados); los nuevos requerimientos sociales en materia del ejercicio profesional, y los avances de los conocimientos y saberes disciplinarios que articulan las profesiones.

Se está discutiendo en varios espacios académicos la importancia de estudiar la crisis de algunas formaciones profesionales, y la necesidad de buscar nuevas alternativas tanto en el ejercicio profesional como en materia de la orientación formativa de que son objeto los futuros profesionales. Recientemente se han celebrado foros y reuniones de trabajo académico con el propósito de discutir el tema y generar políticas prospectivas e ideas factibles de desarrollar en el campo de la formación de los profesionales de las próximas décadas, a fin de abrir nuevas profesiones, revitalizar otras o incluso para dejar atrás esquemas caducos.

En cuanto al proceso formativo llevado a cabo en las universidades-vía los planes de estudio-, asimismo, se discute

actualmente aspectos cruciales como: ¿que requerimientos se demandará de las profesiones ante el impacto que a nivel nacional tendrá la globalización de la economía en ciernes?, ¿como formar profesionales capaces de solucionar problemas nacionales, y hábiles para adaptarse a los cambios que se están gestando en distintos ámbitos?, ¿cómo revalorar en los planes y programas de estudio la formación democrática, ética y cultural de las profesiones?, ¿cómo fortalecer en todas las carreras el proyecto de cultura nacional?, ¿cómo introducir y fomentar la cultura tecnológica en las profesiones?, ¿cómo formar profesionales creativos, con amplia capacidad de continuar su aprendizaje?

En el campo de la investigación asimismo, se efectúan reflexiones en dicho sentido, así como con relación al necesario avance a lograr en campos del conocimiento vinculados con el tema de formación profesional y currículo, como la economía de la educación, la pedagogía y la sociología del conocimiento escolar. Se plantea la necesaria investigación y profundización en distintas vías, como algunas de las antes indicadas. Entre estas, son relevantes, algunas categorías como son: la cultura nacional, universitaria y los procesos de formación profesional; la prospectiva en la educación superior, el desarrollo científico y la innovación tecnológica y su impacto en la formación y prácticas profesionales futuras; la relación de poder, política e ideología en el currículum vivido -vía el estudio de los programas de enseñanza desarrollados en el aula-.

Existe un marcado interés intelectual hacia la producción en materia de investigación en este campo, lo que indica que es posible el fortalecimiento de líneas de trabajo, y la organización de grupos de investigación, lo que podría ser importante, para posibilitar el avance, y la apertura de alternativas deseables.

4. LA NUEVA SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO O DEL CURRÍCULO ESCOLAR

4.1. INTRODUCCION

Los trabajos de la nueva sociología de la educación¹²⁷ gestados en Inglaterra principalmente, a fines de los años sesenta, ha despertado en México, el interés de algunos estudiosos del currículo escolar universitario principalmente¹²⁸, en este sentido, han sido adoptadas diversas

127 Respecto de la expresión "hacia una nueva sociología del currículo", Giroux aclara: "Las preguntas concernientes al papel que juegan las escuelas y el currículo en reproducir los valores, y actitudes necesarias para el mantenimiento de la sociedad dominante, las han planteado los educadores desde el cambio del siglo." Por lo tanto sugerir, en el sentido estricto del término, que ha surgido una "nueva escuela o paradigma" en el campo de estudio es inexacto. Lo que sí es nuevo es el alcance, así como la naturaleza de algunas de las preguntas que se están planteando, y el desarrollo teórico implicado en un movimiento que articula distintas tendencias críticas. H. Giroux, "Hacia una nueva sociología del currículo" en M.I. Galán y D.E. Marín, op. cit., p.41.

128 Como analizamos en el anterior capítulo de este trabajo, en nuestro país se ha generado desde fines de la década de los setenta, un movimiento propio para constituir una posición crítica en esta área. En Estados Unidos se ha dado, asimismo, un movimiento crítico con características propias, representado por la corriente denominada de los reconceptualistas, misma que se considera en este capítulo con la denominación de la reconceptualización crítica en la nueva sociología del currículum. Estos movimientos se gestan paralelamente, tienen puntos de análisis comunes y diferencias precisas.

posiciones respecto de sus aportaciones y sobre todo de su desarrollo futuro. Dichas posiciones han subrayado la importancia de la selección cultural en el currículo.

Más adelante procederemos a analizar algunas propuestas que, para su estudio, hemos dividido en dos etapas:¹²⁹

1. De 1967 a 1976, fase durante la cual se suscitó una crítica a la sociología de la educación imperante en los años sesenta, planteando nuevas posibilidades de investigación promovidas principalmente por los teóricos de la reproducción. Aquí se analizarán las aportaciones de Basil Bernstein y de Michael F. Young.

2. De 1976 a la fecha, se ha dado una reorientación de esta corriente, hacia la articulación de una pedagogía crítica en la institución, a partir de la revisión y la reconceptualización del trabajo efectuado, y la generación de nuevas líneas de análisis, como son la construcción de una teoría de la resistencia en el campo del currículo escolar, entre otras. Aquí, se esbozará la propuesta de Michael W. Apple.

Inicialmente expondremos las características generales de cada etapa, mencionando algunas aportaciones derivadas de estas líneas de pensamiento en torno al currículo, en suma, nuestro propósito es invitar a la discusión e investigación de distintas de sus dimensiones.

4.2. LOS TEORICOS DE LA REPRODUCCION CULTURAL

Como ya se ha dicho anteriormente, la nueva sociología de la educación efectuó una crítica a la sociología

129 C. Trottier, "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", en: Tempora, núm.10.

de la educación imperante en los años sesenta, la cual se centraba primordialmente en el análisis de aspectos como la problemática de la desigualdad de oportunidades según el estrato social, la selección escolar, entre otros; pero no abordaba, sin embargo, el estudio de la organización de los conocimientos escolares en las instituciones.

En aquel entonces era muy común considerar como ya establecidos, existentes o dados los conocimientos escolares impartidos en las escuelas; no se cuestionaban las bases sociales e institucionales de la organización de los saberes, ni de los planes y programas de estudio.

Se privilegiaron los análisis macrosociológicos de las relaciones escuela-sistema social, pero se dejó de lado el análisis microsociológico de la organización escolar y del currículum, por considerarlo propio de la psicopedagogía.

Primeramente, la nueva sociología de la educación se proponía —como señala C. Trottier— "mostrar cómo y mediante qué procesos las orientaciones y los principios relativos a la organización de los conocimientos y de los programas de estudio terminan por ser asumidos por los enseñantes y los alumnos o, les son impuestos."¹³⁰ Esto significaba que, mediante un análisis macro-sociológico se mostraría qué procesos intervienen en las decisiones acerca de lo que debe ser considerado como "conocimiento válido", y qué criterios apoyan la estratificación de los conocimientos, entre otros aspectos. Los sociólogos, entonces, partieron del criterio de que la escuela no sólo media en la transmisión de los valores y en la selección de los alumnos (tema propio a la sociología de la educación de los años sesenta), sino que al mismo tiempo es una instancia donde los saberes son seleccionados y distribuidos, según modalidades que es necesario analizar en forma sistemática.

Por consiguiente, analizaron:

130 C. Trottier, op.cit., p.70.

1) Los planes y programas de estudio como producto histórico de construcciones sociales de diversos grupos de interés, de sus interacciones, divergencias, conflictos y negociaciones (M.F.D. Young, 1971);

2) la organización de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, las interacciones de los actores del sistema escolar que participan en la construcción, selección y gestión de los conocimientos (G.M. Esland, 1971).

Estos estudios se basaron primordialmente, en los métodos de investigación cualitativa y de aproximación etnográfica a los fenómenos escolares, así, como en la observación participante, en los estudios de caso, en el análisis histórico de los planes de estudio.

Los estudios de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, desde la perspectiva funcionalista de la reproducción cultural, señalan la necesidad de abordar teóricamente el conflicto en la relación educación y sociedad.

En términos generales se trata de estudios orientados a revelar la naturaleza de la reproducción cultural a través de la experiencia escolar; su interés está enfocado hacia el estudio de cómo el conocimiento, como parte de la cultura escolar, es seleccionado, organizado, distribuido y evaluado en las escuelas, para ello, estudian procesos como el control, la legitimación, el poder, la imposición de valores y el conflicto.

Se ha subrayado la importancia de llevar a cabo, simultáneamente, un análisis micro y macro de la educación y sus instituciones, a fin de vincular lo social con lo educativo, tomando en cuenta no sólo el contenido y los métodos de enseñanza, sino también las fuerzas sociales e institucionales que la condicionan.

Los trabajos de B. Bernstein y de M.F.D. Young son importantes porque, desde una perspectiva funcionalista de aproximación al conocimiento educativo, echan mano (principalmente Young) de postulados marxistas, especialmente

cuando abordan el problema de las clases sociales y la educación, y el papel cultural y hegemónico de la educación como reproductora de las relaciones de clase existentes.

Los sociólogos ingleses dieron la pauta para realizar investigaciones sociales y educativas más amplias, al tomar en cuenta aspectos hasta entonces no analizados, como los mecanismos mediante los cuales el conocimiento escolar es seleccionado, legitimado y controlado con el consenso de grupos de poder con diversos intereses económicos, culturales, y políticos.

Las teorías de la reproducción cultural han suscitado críticas debido a limitaciones como: considerar la función selectiva y diferencial de la escuela como natural; no haber logrado realmente articular las perspectivas micro y macrosociológicas en sus investigaciones; privilegiar el trabajo teórico sobre el empírico; rechazar los métodos de investigación cuantitativa; el insuficiente desarrollo teórico desde una perspectiva histórica; el sostener una noción de conflicto no riesgosa a la sociedad, sino funcional para el cambio y el desarrollo social armónico.

Existen análisis más amplios sobre estas teorías que señalan sus limitaciones: como la sobredeterminación presente en sus explicaciones, así como de sus nociones de control e ideología.

4.2.1. LA TESIS DE LAS TRANSMISIONES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Basil Bernstein desarrolló un trabajo relevante en el campo de la sociología del conocimiento.¹³¹ Sintetizó, de

131 Ubicamos este trabajo como parte de las teorías de la reproducción, siendo esto sostenible en la etapa en que Bernstein desarrolla la tesis de las transmisiones del conocimiento escolar. En su trabajo sobre los discursos pedagógicos incorpora categorías que rebasan esta noción. B. Bernstein y M. Diaz. "Hacia una teoría del discurso

forma original, las aportaciones de diversos pensadores (principalmente Durkheim y Marx), antropólogos (Mead), a fin de efectuar una aproximación socio-lingüística del conocimiento.

Desarrolla dos tesis centrales que tratan, a grandes rasgos, el estudio de los procesos de transmisión cultural en el contexto de la familia, el trabajo y la educación. Aquí solamente nos referiremos a la tesis de las transmisiones educativas en lo relativo a su interpretación social del conocimiento educativo en las instituciones.¹³²

En palabras de Bernstein, su estudio está enfocado en "cómo la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social",¹³³ a través de los factores de clase que regulan la institucionalización y la transmisión de los códigos educativos, en el marco de la teoría de la reproducción cultural.¹³⁴

pedagógico", en Revista Colombiana de Educación, núm.15.

132 Cfr. B. Bernstein, Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions, vol.3. La primera edición de dicho texto se publicó en 1975. Es importante indicar que algunos de los documentos que la componen fueron dados a conocer previamente.

133 B. Bernstein, "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en Revista Colombiana de Educación, p.45.

134 El término "código del conocimiento educativo [...] hace referencia a los principios subyacentes que configuran la transmisión educativa en el currículum, la pedagogía y la evaluación. Bernstein argumenta [...] que la forma que dicho código del conocimiento educativo toma, depende de principios sociales que regulan la transmisión del conocimiento".

B. Bernstein, op.cit., p. 46.

Según Bernstein, el conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Así, el conocimiento educativo se da mediante tres sistemas de mensajes: currículum, pedagogía y evaluación.

El currículum es considerado el conocimiento a ser transmitido; la pedagogía como el proceso de transmisión del mismo y la evaluación como la forma de manifestar el aprendizaje de dicho conocimiento.

Al estudiar más de cerca el currículum, Bernstein plantea que "podemos examinar las relaciones entre sus contenidos en términos de la cantidad diferencial de tiempo que se le asigna (a cada contenido). "Algunos contenidos pueden, desde el punto de vista de los alumnos, ser obligatorios u opcionales [lo que conduce a] evaluar el status relativo de un contenido en función del número de unidades de tiempo asignadas a éste, y en términos de si es obligatorio u opcional. Esto plantea inmediatamente el problema del status relativo de un contenido y de su significado en una carrera educativa". Aspecto relevante a investigar en el currículo escolar.

Así mismo, Bernstein manifiesta que existen relaciones cerradas entre los contenidos, al estar claramente aislados unos de otros, lo cuál da lugar a currícula de tipo agregado; las relaciones abiertas existen cuando el aislamiento entre contenidos es reducido, lo que propicia planes de estudio integrados.

Así vemos que a algunos contenidos se les otorga un status diferencial en un currículo al asignarles más o menos tiempo e importancia, es decir, se pueden tener diversos grados y tipos de un currículo agregado e integrado.¹³⁵

135 Interrelaciona en este punto los conceptos de clasificación y enmarcación. Por clasificación se refiere a las relaciones y grados de diferenciación entre los contenidos (o sea al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos). Por enmarcación entiende el grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica.

La estructura básica del sistemas de mensajes educativos (del currículum) es dado por las distintas fuerzas de la clasificación. Cuando la clasificación es fuerte, los contenidos curriculares están muy delimitados, lo que supone la existencia de grupos de poder académicos que la sostienen. Esto crea un sentido de pertenencia e identidad específico de los actores educativos, pero reduce el poder del alumno sobre el conocimiento que él recibe y del maestro sobre lo que transmite, pues no puede rebasar lo establecido como límites por los grupos de poder que sostienen el proyecto.

A partir de esto se analizan los distintos tipos de códigos del conocimiento educativo: agregados e integrados, para así efectuar diversos análisis orientados al estudio de algunas particularidades del conocimiento escolar como son:

- . Las características que presenta el currículo: por materias, en función de la naturaleza de la disciplina a enseñar y de su relación con otras áreas del conocimiento (disciplinariedad, multidisciplinariedad, etc.)
- . El status que presentan las distintas disciplinas, o las áreas que articulan el conocimiento intradisciplinario, en el plan de estudios en general y en los distintos programas.
- . Las instancias o grupos académicos que detentan los conocimientos a ser transmitidos en el currículo, las decisiones en torno a los métodos pedagógicos y las formas de evaluación a ser empleadas.

Esto permite estudiar cómo la estructura del orden socio-institucional hegemónico¹³⁶ está vinculado con las instancias de mantenimiento del poder escolar establecido (obviamente en cuanto a un proyecto educativo e ideológico concreto), controlando así el conocimiento determinado a transmitir y sus formas de diseminación en el interior de las escuelas.

El poder y el control son ejercidos mediante los códigos del conocimiento educativo empleados, configurando así la conciencia de los maestros y los alumnos para el mantenimiento de un plan de estudios o programa, o para la generación de una conciencia opuesta a lo establecido, a fin de posibilitar un cambio. Es importante ver cómo este orden conlleva problemas como la legitimidad de las nuevas formas de conocimiento, que implica la identidad y la lealtad de los profesores hacia su materia .

Este desarrollo teórico permitiría efectuar un interesante análisis de la vida institucional, desde una perspectiva funcionalista, en el cual no se considera el estudio de ésta como parte de un proceso histórico. Asimismo, la noción de conflicto no se vincula explícitamente con los diferentes proyectos ideológico-educativos de posible transformación escolar, por el contrario, se busca el cambio individual o grupal dentro de lo ya establecido institucionalmente. La categoría de poder en la institución es remitida al peso de las relaciones existentes (de poder) entre los grupos

136 "Los órdenes de relación escolar se refieren a las formas como el alumno se involucra y se comporta en la escuela; formas que explican algunos de los procesos socio-organizacionales que caracterizan la vida escolar." Estos pueden ser rituales de consenso o de diferenciación.

Cfr. D.E. Marín Méndez, "El estudio socio-organizacional del conocimiento escolar", en Perfiles Educativos, pp.58-60.

académicos, y la consideración de la orientación ideológica del contenido es soslayada.¹³⁷

En algunos de los escritos de Bernstein, que corresponden a una etapa de desarrollo de su obra más reciente, se presentan sus avances en la construcción de una teoría del discurso pedagógico, con la cual pretende explicar las complejas relaciones dialécticas "entre discursos, prácticas y sitios, y sus condiciones de producción y realización". Para este autor no existe una imposición total del discurso sobre el sujeto, las prácticas del sujeto son importantes en el cambio del discurso.

Bernstein sostiene que "es en la relación entre discursos, prácticas y espacios del contexto de reproducción que la conciencia es recontextualizada"¹³⁸, de modo que es posible producir nuevas formas de conciencia, oposicionales o de otro tipo.

Esta perspectiva teórica nos lleva a tender nuevas líneas de estudio; sería muy fructífero, por tanto, echar mano de explicaciones y aportaciones más recientes de la sociología del conocimiento escolar y de las teorías críticas de las organizaciones (orientadas al estudio de los procesos mediacionales).

4.2.2. EL CONOCIMIENTO Y EL CONTROL ESCOLAR

¹³⁷ Se sugiere la lectura del artículo enseguida citado. Este ofrece un análisis crítico interesante de la tesis aquí referida: M.W. Apple y P. Wexler, "Capital cultural y transmisiones educativas: Ensayo sobre clases, códigos y control (Volúmen III). Hacia una teoría de las transmisiones educativas de B. Bernstein."

¹³⁸ B. Bernstein y M. Díaz, ibidem, p.129.

M.F.D. Young¹³⁹ propuso una tesis del control escolar, entendiendo al control, no como algo absoluto y arbitrario, sino como un conjunto de significados avalados que surgen de la colectividad.

La contribución de su trabajo a la sociología del conocimiento escolar es que este se organiza y construye socialmente en las escuelas por los grupos. Desde su punto de vista, los nuevos sociólogos de la educación y del conocimiento escolar indicaron nuevas áreas, no exploradas aún en ese entonces, en el campo del curriculum. Young se basó en Bernstein, en cuanto a la clasificación y la organización del conocimiento escolar.

Las teorías funcionalistas de la sociología de la educación en Estados Unidos, según Young, presuponen un nivel muy general de valores y metas sociales de consenso que determinan tanto la selección como la organización del conocimiento en el plan de estudios. Considera a la organización del conocimiento a transmitir como "determinada o dada", ya que, con excepciones, dicho trabajo no ha estado vinculado con la selección y organización del contenido del currículo¹⁴⁰ por parte de los involucrados.

Este autor advierte la necesidad de llevar a cabo investigación en el campo sobre todo en aspectos que han sido dejados de lado, como "...el olvido de la dimensión cognitiva de las categorías del pensamiento y como son ellas socialmente construidas."¹⁴¹

Young revisa las contribuciones al tema (y sus limitaciones) de autores clásicos del pensamiento sociológico:

139 M.F.D. Young, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", en Knowledge and Control, pp.19 a 46 (texto publicado en 1971).

140 Entiende el curriculum escolar "como uno de los mecanismos a través de los cuales el conocimiento es socialmente distribuido". M.F.D. Young, ibidem, p.27.

141 Idem.

Marx y Gramsci; neomarxistas importantes como R. Williams; la contribución de Weber y Durkheim. Por tanto, considera que "las concepciones que subyacen a la selección y organización del conocimiento, de aquéllos en posiciones de poder, pueden ser una rica perspectiva de estudio que posibilite gestar preguntas sociológicas acerca del currículo, tales como: "¿Qué debe ser considerado como conocimiento? ¿Qué tan accesible es cualquier conocimiento a diferentes grupos? ¿Cuáles son las interrelaciones aceptadas entre diferentes áreas de conocimiento y entre aquellos que tienen acceso a ellas y lo hacen disponible?"¹⁴²

Es necesario mostrar cómo en un periodo histórico concreto se ha llegado a legitimar distintos aspectos de un currículum académico, lográndose un status elevado por aquellos en el poder. Young retoma planteamientos de Bernstein acerca de la organización del conocimiento en los currícula y discurre acerca de que "el poder que tienen algunas personas para definir qué es considerado conocimiento 'importante' subyace a problemas de jerarquía, de cómo está estratificado el conocimiento y bajo qué criterios".¹⁴³ Propone estudiar el prestigio y calidad o pertinencia de dicho conocimiento, así como lo referente al acceso o restricción de ciertas áreas del conocimiento a grupos diferentes de personas y alumnos, y "la diferenciación creciente del conocimiento [especialización] como una condición básica de varios grupos para estar en una posición de poder, y legitimar su conocimiento como superior o de alto valor. Este valor superior es institucionalizado[...] dándose varias condiciones al transmitir esto a alumnos especialmente seleccionados, ya que se instaure este conocimiento altamente valuado en la academia o escuela[...] proveyendo una norma de comparación con lo demás."¹⁴⁴

142 Ibidem, pp.31 y 32.

143 Idem, p.33.

144 Idem.

El conocimiento legitimado es, así, una selección cultural acorde con los valores y creencias de los grupos dominantes.

Las nociones de cambio y resistencia al cambio se incorporan al análisis, al dilucidar Young que: el intentar cambiar los valores asignados a diferentes conocimientos en una institución escolar, para desestratificar o movilizar el orden existente para 'reestratificarlo', o sea, establecer y legitimar un nuevo orden, constituye de hecho, una amenaza al poder estructural del 'orden' establecido, intento de cambio que, consecuentemente, será resistido por los grupos afectados.¹⁴⁵

Más allá de lo sostenido por B. Bernstein en cuanto al conocimiento escolar y su relación con el orden institucional, Young subraya el control del conocimiento escolar, y trabaja la noción de poder institucional y conocimiento curricular desde la perspectiva de la lógica de constitución y proceso de grupos académicos hegemónicos institucionales, en cuanto a la legitimación del conocimiento; no analiza las funciones sociales del conocimiento escolar. El estudio del currículum escolar desde el punto de vista de su construcción socio-institucional, es una gran aportación de Young.

4.3. LA RECONCEPTUALIZACION CRITICA EN LA NUEVA SOCIOLOGIA DEL CURRICULUM. UNA PERSPECTIVA EN CONSTRUCCION

A partir del trabajo desarrollado por los teóricos de la reproducción, en la etapa de 1967 a 1976, y del análisis posterior de éste, desde 1976 ha ido tomando fuerza un

145 Ibidem.

movimiento,¹⁴⁶ dirigido a la constitución de una sociología crítica del currículum, orientada a su vez hacia la constitución de una propuesta pedagógica que dé cuenta, en forma articulada (dentro de la dinámica de vida institucional de las escuelas), de los procesos de reproducción, producción de conocimiento y de resistencia.

Esta corriente se caracteriza, en términos generales, por sostener una posición política, social y educativa emancipadora. En este sentido, la investigación en educación, específicamente la relativa al currículo, se considera un acto intelectual inevitablemente político.¹⁴⁷ Esta corriente ha generado investigación articuladora de diferentes tradiciones críticas del pensamiento educativo y de diversas corrientes de pensamiento en cuanto al currículo escolar.

En esta perspectiva, diversos especialistas, como M. Apple¹⁴⁸, revisaron a sus antecesores (F. Bobbit, W.W. Charters y E. Thorndike, entre otros), han analizado comparativamente las distintas perspectivas teóricas e ideológicas respecto del currículo, la instrucción y la evaluación educativa¹⁴⁹ y han procedido a revisar críticamente las aportaciones y límites de las teorías de la reproducción económica, cultural y

146 De hecho, éste tiene sus orígenes, a finales de la década de los sesenta, como un movimiento intelectual crítico en el campo del currículo dirigido en distintas líneas: la revisión histórica y crítica del trabajo hecho por otras corrientes de pensamiento en el currículo, el disertar acerca de los derechos humanos de los estudiantes a participar, entre otros.

147 Por lo que, se trabaja para concientizar no sólo a los investigados e investigadores, sino también a aquellos ubicados fuera de la subcultura académica.

148 Cfr. Entre otros:

M.W. Apple y E. Franklin, "Historia curricular y control social", en: M.W. Apple, Ideología y currículum, pp.111 a 138.

149 H.A. Giroux, (Ed.); A.A. Penna y W.F. Pinar, op.cit.

hegemonico-estatal, a fin de construir nuevo conocimiento. ¹⁵⁰

Esta corriente ha sido considerada reconceptualista, por el hecho de indicar la necesidad de generar nuevas líneas de investigación para replantear la naturaleza de lo hasta ahora realizado, a partir del análisis crítico de sus orígenes. Por tanto, se da una apertura hacia la epistemología, la sociología educativa y la literatura, entre otras áreas del conocimiento.

En esta línea se intenta rebasar la concepción técnica e instrumental del currículo, sostenida por las anteriores corrientes y se revisan críticamente, a fin de replantear su naturaleza intelectual, política y material. Sus fundamentos se basan en los estudios de la Escuela de Frankfurt, o sea desde la perspectiva fenomenológica-existencial y neomarxista, principalmente.

No se guían por una racionalidad instrumental o tecnocrática, sino por elaboraciones con significado histórico y socio-cultural acerca del currículo como medio emancipador.¹⁵¹ Es relevante el interés por estudiar el currículo oculto, en el sentido de considerar ideológicamente, la enseñanza y el proceso de escolarización, relacionado con lo político, económico y cultural. Para su estudio, se articulan categorías como poder, ideología y control, lo que abre posibilidades interesantes de investigación.

Conocemos diversos trabajos que se centran más en el análisis de la experiencia subjetiva y existencial del estudiante y del profesor, orientada ésta a entender la acción humana desde una perspectiva fenomenológica-existencial; otros

150 H.A. Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico", op.cit.

151 Cfr. S. Kemmis, "Hacia la teoría crítica del currículum", en S. Kemmis, El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, pp.78-165.

se orientan al estudio de los determinantes económicos y políticos de esa experiencia escolar, enfatizando el análisis de las relaciones de poder y las formas de resistencia a la reproducción, además, estudian el carácter político de la cultura, el significado y el conocimiento desde una perspectiva neo-marxista.

Esta posición crítica la noción pasiva de socialización de los agentes que participan en la educación (sostenida por algunos estudiosos importantes de la etapa anterior como Bowles y Gintis) y el descuido del análisis de la organización social de la enseñanza y de los planes y programas, al igual que las interacciones que se establecen entre profesores y alumnos.

Al analizar las teorías de la reproducción, se indica que éstas reflejan una concepción muy mecánica de la dominación ejercida (por las clases dominantes) sobre el sistema educativo, con relación a lo cual Trottier afirma que se subestima "la posibilidad que los actores escolares tienen de interpretar de forma activa su propia situación y de resistir a los grupos que intentan hacer prevalecer sus orientaciones."¹⁵²

A pesar de las limitaciones explicativas de las teorías de la reproducción, estas despertaron el interés de los integrantes de esta nueva sociología del conocimiento escolar, para estudiar y constituir una teoría de la resistencia (Giroux, Anyon) de corte neo-marxista, apoyada en estudios etnográficos muy importantes como los de Paul Willis.

La teoría de la resistencia postula que la escuela no participa sin contradicciones en la reproducción cultural, sino que el proceso de escolarización está lleno de contradicciones y resistencia, tiene niveles de autonomía relativa y es un lugar de conflictos y luchas ideológicas y culturales. Por tanto, se considera que puede ayudar a reorientar el compromiso colectivo de los docentes en la renovación de las prácticas pedagógicas hegemónicas y en su participación política.

152 C. Trottier, op.cit. p.81.

En esta línea ubicamos a H. A. Giroux, M. W. Apple, P. Willis, W.F. Pinar, H.M. Kliebard, L. A. Cremin y P. McLaren, entre otros. Analizaremos el trabajo de M. W. Apple por su desarrollo teórico y analítico particular, que lo hace interesante para nuestro objeto de estudio.

4.3.1. REPRODUCCION, RESISTENCIA Y PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO CULTURAL

Michael W. Apple parte de una amplia crítica y estructural visión, del papel de las escuelas en la reproducción; de la resistencia y la producción del conocimiento cultural, en el marco de las crisis económicas, políticas e ideológico-culturales en los Estados Unidos. Crisis que han tenido consigo, efectos varios en la vida cotidiana contemporánea como el desempleo, la pérdida del poder adquisitivo, la infición que sufren las ciudades, con las graves consecuencias que en materia de salud física y mental trae consigo.

Según Apple, el Estado norteamericano, ha impuesto un control más amplio sobre la economía, la política y la cultura, así como una generalizada austeridad social en beneficio de los grandes capitales.

Desde una perspectiva histórica, ideológica, social y económica de la sociedad norteamericana, este sociólogo de la educación analiza el pensamiento curricular desde sus orígenes hasta la actualidad, señalando además que las tradiciones dominantes en este campo de estudio han apoyado la reproducción de la desigualdad educativa al centrar su interés en el diseño de un plan de estudios eficiente, despolitizando de esta manera a la educación. Dichas tradiciones han servido también para legitimar a las instituciones, contribuyendo a la enajenación no necesariamente consciente del educador.

Apple concibe a la escuela como un lugar donde más que la imposición de la cultura y de la ideología, se da la

producción de éstas, a través de formas contradictorias y mediante procesos contestatarios, de resistencia y lucha, por parte de profesores y alumnos.

La escuela es una institución superestructural, en términos gramscianos, que goza de un amplio grado de autonomía relativa de la estructura económica, que desempeña, junto con otras instituciones, funciones esenciales en la recreación de las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica, condiciones que, desde su perspectiva, no se imponen en el sentido textual del término, sino que son constantemente reconstruidas para tal fin y en donde la resistencia es cosustancial a la reproducción.¹⁵³ "Veremos como la escuela es un lugar donde Estado, economía y cultura se interrelacionan y donde las reformas propuestas y las innovaciones que tienen lugar en los currícula 'reflejan' dichas interrelaciones."¹⁵⁴

Apple argumenta que las teorías dominantes y las tradiciones investigativas en el campo educativo presuponen que al mejorar los diseños de planes de estudios y las técnicas empleadas por los profesores, entre otros, se generarán escuelas más eficaces en la distribución de la información supuestamente neutra. En este sentido, el Estado, ante sus crisis de acumulación y legitimación, asumirá un papel cada vez más importante, no sólo en la organización de la producción económica, sino también en la cultura, por lo que intervendrá activamente con presupuestos y en los programas de estudio. A este respecto señala que en los Estados Unidos, al penetrar las ideologías de control técnico a las escuelas, los profesores pueden perder la posibilidad de participar académicamente en el diseño o revisión de los programas de estudios de las materias que imparten.

153 M.W. Apple, "Reproducción, contestación y curriculum", en: Educación y poder, p.33.

154 Ibidem, p.49.

Apple y Wexler sostienen que "tanto el contenido como la forma del conocimiento escolar se relacionan con las estructuras del medio social de las economías industriales avanzadas [...]. El conocimiento que penetra en la escuela - aquellos 'principios, ideas y categorías legítimas' - provienen de una historia particular y de una economía y realidad política particulares [...] situándose en un contexto socioeconómico."¹⁵⁵ Es necesario desarrollar una teoría estructural del conocimiento escolar universitario que demuestre a través de la investigación, las formas en que se conecta y regula este conocimiento con el poder y control económico y cultural en la sociedad.

Apple investiga a la escuela en su interior, para averiguar cómo se da específicamente la reproducción, para lo cual se plantea que es necesario analizar tres elementos básicos de la enseñanza: las acciones recíprocas y las aplicaciones cotidianas del currículo, que ocultan normas y valores importantes; la estructura formal del conocimiento escolar es decir, el currículum explícito "que se planifica y fundamenta sobre los textos y materiales de los profesores; y finalmente las perspectivas que los educadores utilizan para planificar, organizar y evaluar lo que ocurre en la escuela."¹⁵⁶

Tanto el contenido como la estructura del plan de estudios son importantes para entender cómo se reproduce el poder cultural y económico. Las escuelas y sus planes de estudios (ocultos y explícitos), son parte de un mecanismo de distribución de valores y conocimiento ideológico, lo que constituye un trabajo muy complejo de la escuela en los núcleos de producción ideológica.

155 M.W. Apple y P. Wexler, op.cit., pp.19 y 20.

156 M.W. Apple, "Reproducción, contestación y currículum", op.cit., p.36.

Con base en lo señalado, si se desea estudiar y entender cómo se infiltran las ideologías en la escuela,¹⁵⁷ es necesario estudiar tanto el contenido como la estructura del currículum en lo cotidiano de la escuela, en el marco de la progresión histórica de nuestra estructura social, en los cambios y las crisis de nuestra economía, así como en la forma y el contenido resultantes de éstas. De aquí la importancia de estudiar el currículo en cuanto a su contenido: ¿cuál es?, ¿qué deja de lado?; y su forma: ¿cómo se combina la cultura formal y el contenido?, ¿qué sucede en el plano de la organización del conocimiento mismo?

El papel de las escuelas es cuestionado por Apple, ya que éste ayuda a perpetuar la segregación, y la división social del trabajo en intelectual y manual, mediante la selección y formación de estudiantes capaces de producir conocimiento técnico-administrativo e intelectual y, dejando en el trabajo manual a las minorías étnicas y a las personas de la clase socioeconómica baja.

En sus estudios, Apple señala la preeminencia del conocimiento ideológico, técnico-administrativo y técnico. Aunque el contenido del conocimiento técnico no es necesariamente ideológico, los usos de éste en el trabajo y la escuela siguen patrones determinados.¹⁵⁸

En el campo de la investigación del currículo formal, al analizar¹⁵⁹ las formas de la enseñanza de la ciencia

157 Ibidem, pp.45 a 51.

158 Apple no concibe la relación de la escuela con las necesidades de una economía empresarial, como un proceso mecánico ni directo, por tanto habría que estudiar la realidad escolar para tratar de discutir algunos de los mecanismos escolares que tuvieran que ver con este aspecto, así como las estrategias que dichas ideologías empresariales emplean actualmente para lograr colaboración de las escuelas.

159 M.W. Apple, "El currículo oculto y la naturaleza del conflicto", en: Ideología y currículum, op.cit., pp.111 a 138.

(enseñanza elemental y secundaria), Apple hace una aportación al indicar cómo se da en la enseñanza el ocultamiento del papel del conflicto permanente, o la controversia entre científicos, como un elemento decisivo para el progreso de la ciencia, es decir, se despoja de todo conflicto al conocimiento y a la actividad científica, de modo que el alumno acepta el saber científico (del currículum) como un saber normativo e irrefutable. Por tanto, el currículum oculto actúa a través de las formas de razonamiento y los saberes institucionalizados.

El estudio de lo que es enseñado en las escuelas -pone de relieve Apple- no es solamente un problema analítico (¿qué es lo que debe interpretarse como conocimiento?), ni simplemente técnico (¿cómo organizar y almacenar el conocimiento para que los niños puedan acceder a él y "dominarlo"?), ni psicológico (¿cómo conseguir que los alumnos aprendan cierto tema?).¹⁶⁰ Se trata más bien de un área de estudio de lo ideológico y lo teórico del conocimiento, donde el conocimiento implícito y explícito de las escuelas debe ser problematizado y no ser aceptado como dado. Para ello es necesario partir de que el contenido formal del conocimiento curricular está dominado por una ideología consensual donde -según Apple- el conflicto (normativo o intelectual) es visto como atributo negativo de la vida social y no como fuente del cambio y avance en el conocimiento. Como áreas importantes a estudiar destacan las funciones sociales (económico-políticas) del conocimiento escolar y su naturaleza y organización. Esto no únicamente en términos ideológicos.

Por consiguiente, es necesario investigar la historia y la "estructura profunda" de la experiencia escolar a fin de conocer cuál es el currículum realmente en uso.¹⁶¹ "Sólo

160 M.W. Apple y N. King, "Economía y control de la vida escolar", en M.W. Apple, op.cit., pp.64-67.

161 La experiencia de Apple, se enmarca en una posición neomarxista, con práctica en investigación etnográfica en las escuelas, lo que se ha nutrido por las aportaciones de estudios sobre la producción de la cultura y la ideología de Paul Willis, entre otras influencias. Investigación etnográfica que

viendo esta estructura profunda podemos comenzar a señalar de qué modo las normas sociales, las instituciones y las reglas ideológicas son continuamente sostenidas y mediadas por la interacción cotidiana de los actores comunes que realizan sus prácticas normales [...] en las aulas."¹⁶² Apple se hace las siguientes preguntas:

- ¿La visión de quién, concerniente a la realidad económica y principios de justicia social, es introducida y sostenida en la enseñanza?
- ¿Qué características guarda el capital cultural inserto en el curriculum escolar?
- ¿Qué grupos específicos generan y sostienen la selección del contenido del curriculum en las escuelas?
- ¿Cuál es el proceso de toma de decisiones que lo configura?¹⁶³
- ¿Cuál es la forma de organización del contenido del curriculum?
- ¿Cómo representa el conocimiento oficial los fundamentos ideológicos de los intereses dominantes de una sociedad?
- ¿Cómo legitima la escuela el conocimiento parcial y limitado como verdad incuestionable?
- ¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en la escuela tras el material actual o contenido curricular?
- ¿Qué ocurre cuando se filtra el conocimiento a través

ha mostrado, cómo el conocimiento implícito de la escuela enseña efectivamente normas "esenciales" y distinciones ideológicas a los estudiantes; normas y distinciones "necesarias" en el mercado laboral.

162 M.W. Apple, Ideología y currículum, pp.72 y 73.

163 M.W. Apple, "Curriculum in the Year 2000: Tensions and Possibilities," Phi Delta Kappa, vol.64.

de los maestros?

¿A través de qué categorías de normalidad y desviación se filtra el conocimiento escolar?

¿Cuál es el marco de referencia básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que pueden obtener realmente los alumnos?

Los cuestionamientos señalados por Apple, muestran claramente diversos aspectos relevantes de investigarse en esta área de estudio. Hace importantes aportaciones, como el señalamiento de la necesidad de generar una teoría estructural del conocimiento escolar que explique las formas de vinculación de la educación y la sociedad; profundiza en el área de nuestro interés, y señala líneas de investigación tanto teóricas como empíricas dignas de considerar en el estudio del conocimiento escolar, el currículo y el contenido.

La posición sostenida en términos amplios en esta tendencia de estudio —la reconceptualización crítica en la nueva sociología del currículo escolar— se orienta a ofrecer una explicación, en términos específicos, de los tipos de conocimiento y las relaciones sociales que se han utilizado en el aula para reproducir "la conciencia reificada que mantiene los intereses culturales y económicos de una sociedad estratificada."¹⁶⁴ De aquí que sea central la consideración del currículo oculto en estos estudios, al investigar los procesos vinculados o generados en el quehacer del docente y del estudiante en el aula, intentando vincular en las explicaciones, los niveles micro y macroeducativos.

Otros autores inscritos en esta línea, como Henry Giroux, sostienen que es necesario resaltar la importancia del currículo en el aula con el trabajo conjunto de los docentes,

164 H.A. Giroux y A.N. Penna. "Educación social en el aula: Las dinámicas del curriculum oculto", en: Theory and Research on Social Education 7 (1), pp.21 a 42.

como una forma de rebasar el currículo formal, donde jugarían un papel preponderante los saberes alternativos. El desarrollo de un trabajo profundo acerca de los sucesos de la vida cotidiana es central a fin de dar fuerza a las explicaciones globales sobre las relaciones sociales e ideológicas. Estos autores reconocen al currículo como un punto donde confluyen el conocimiento y el poder, es decir, como una instancia en la cual se configura el conocimiento, los espacios de lucha y el poder institucional, en el marco de la construcción de una pedagogía crítica, radical o de frontera, como recientemente la ha denominado Giroux.

En estos trabajos se dilucidan algunas consideraciones importantes como aquellas referidas a las instancias mediadoras necesarias para traducir políticamente en acción dicha propuesta (¿cómo hacer que las asuman y lleven a cabo los docentes?); el requerimiento de desarrollar un trabajo teórico más amplio y consolidado en este marco de la pedagogía crítica.¹⁶⁵ Estos señalamientos no agotan obviamente las consideraciones al respecto, ni sus aportaciones.

Entre las aportaciones importantes de esta corriente encontramos la introducción en el campo de investigación del currículo universitario, de una lógica que conlleva una forma distinta de concebir y estudiar el plan de estudios. Lo que se desarrolló a partir de las aportaciones tanto de los teóricos de la reproducción, como de los reconceptualistas.

A este respecto Giroux manifiesta que se debe desarrollar un modo de currículo que cultive el discurso teórico crítico acerca de la calidad y el propósito de la escolaridad y la vida humana, enriqueciéndolo mediante una interpretación teórica-situacional, histórica, crítica y comprometida políticamente, así como también con aportaciones de la pedagogía y otras disciplinas; considerando al currículo

165 Cfr. G.H. Wood, "Más allá del cinismo educativo radical", en: G. Perez Castaño (Coord.), Planeación Académica, pp.87 a 99.

como parte de las coyunturas políticas, históricas y culturales en que está inmerso y subordinando intereses técnicos a consideraciones éticas.¹⁶⁶

4.4. PERSPECTIVAS Y LIMITES DE ESTA APROXIMACION

A lo largo de este capítulo se analizaron algunas de las conceptualizaciones que con relación al currículum y al contenido disciplinario se han articulado desde la nueva sociología del conocimiento escolar, en el marco de la formación profesional.

Los teóricos de la reproducción cultural subrayaron el papel ideológico del conocimiento educativo y del contenido presente en el proceso educativo, como parte del proceso de reproducción cultural, para cuyo estudio los considera subsumidos en las categorías de ideología, poder y cultura, entre otras. Contexto de estudio en el cual, si bien los análisis hechos permitieron estudiar varios problemas importantes, obscurecieron otros relevantes.

Los estudios de reconceptualización han intentado rebasar la visión instrumental o la sobredeterminación ideológica y política de las anteriores perspectivas, abriendo líneas a desarrollar en la investigación y la acción política educativa, subrayando las funciones sociales del conocimiento escolar, desde la perspectiva política e ideológica emancipadora, en donde el conocimiento y los contenidos de la enseñanza transmitidos al educando juegan un papel importante, en términos tanto de la reproducción ideológica, como del desarrollo de mecanismos de resistencia y de producción de

166 H. Giroux, "Hacia una nueva sociología del currículo escolar", op.cit.

como parte de las coyunturas políticas, históricas y culturales en que está inmerso y subordinando intereses técnicos a consideraciones éticas.¹⁶⁶

4.4. PERSPECTIVAS Y LIMITES DE ESTA APROXIMACION

A lo largo de este capítulo se analizaron algunas de las conceptualizaciones que con relación al currículum y al contenido disciplinario se han articulado desde la nueva sociología del conocimiento escolar, en el marco de la formación profesional.

Los teóricos de la reproducción cultural subrayaron el papel ideológico del conocimiento educativo y del contenido presente en el proceso educativo, como parte del proceso de reproducción cultural, para cuyo estudio los considera subsumidos en las categorías de ideología, poder y cultura, entre otras. Contexto de estudio en el cual, si bien los análisis hechos permitieron estudiar varios problemas importantes, obscurecieron otros relevantes.

Los estudios de reconceptualización han intentado rebasar la visión instrumental o la sobredeterminación ideológica y política de las anteriores perspectivas, abriendo líneas a desarrollar en la investigación y la acción política educativa, subrayando las funciones sociales del conocimiento escolar, desde la perspectiva política e ideológica emancipadora, en donde el conocimiento y los contenidos de la enseñanza transmitidos al educando juegan un papel importante, en términos tanto de la reproducción ideológica, como del desarrollo de mecanismos de resistencia y de producción de

166 H. Giroux, "Hacia una nueva sociología del currículo escolar", op.cit.

conocimiento alternativo. Esta es una posición teórica en construcción, vinculada de alguna manera con el trabajo crítico que en el campo se ha venido desarrollando en nuestro país en la última década, la cual ofrece asimismo planteamientos importantes para su investigación y desarrollo teórico-empírico.

Esta posición posibilita una apertura en distintas direcciones en la línea de trabajo hasta ahora sostenida, en el campo de la investigación educativa orientada a estudiar la formación profesional, los planes de estudio y los conocimientos transmitidos en el proceso educativo. Es importante el estudio de la organización socio-institucional que subyace al currículo escolar; el investigar el desarrollo del currículo real en el aula -vía el análisis de múltiples dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares de los programas de estudio-; y, propiciar el avance de la investigación desarrollando categorías tan importantes como: poder, control, resistencia, reproducción, recreación y construcción del conocimiento educativo e ideología.

Si bien se ha dado un vasto avance del conocimiento en este campo en los últimos veinte años, evidentemente ésta es una área aún por consolidar, y por evaluar todos sus logros y aportaciones, tanto en el plano teórico como en cuanto a la potencialidad de sus explicaciones en nuestra realidad. A lo que se abundaría, que esta posición explicativa, ha estado presente en nuestro país, con los planteamientos de los teóricos de la reproducción,¹⁶⁷ en algunas propuestas de innovación curricular.

Consecuentemente, el interés académico, en nuestro medio universitario, por conocer los trabajos ligados al movimiento reconceptualista se ha venido dando, desde hace

167 Advertimos asimismo influencia de Gramsci, entre otros intelectuales de las ciencias sociales contemporáneas.

varios años,¹⁶⁸ tomando recientemente más fuerza, en ciertos círculos. A este respecto Trottier opina:

"Creemos que es preciso esperar a las próximas etapas de su desarrollo para evaluar este movimiento de pensamiento no solo basándonos en la evolución de sus orientaciones, sino, tomando además en cuenta la cohesión de los miembros que se identifican en él, y su inserción en la red de instituciones de enseñanza, de investigación, de difusión de los conocimientos."¹⁶⁹

Criterio con el cual se coincide parcialmente, ya que aún cuando es certero el considerar que hay que esperar para evaluar globalmente, como movimiento, a esta corriente de pensamiento, es importante conocer e ir estudiando estos planteamientos, las formas en que se han leído o retomado sus discursos, así como los espacios y maneras en que han impactado el campo educativo en nuestro país,¹⁷⁰ para analizar y valorar

168 Desde mediados de los años ochenta, aproximadamente, se inició la traducción y el estudio de documentos y categorías derivadas de esta perspectiva de trabajo, incluso se han reinterpretado algunos de sus planteamientos, a la luz de nuestra realidad universitaria, en estudios desarrollados en distintos centros de investigación educativa y en facultades y escuelas.

169 Se sugiere la lectura del documento citado, en donde se hace un análisis del tópico desde la perspectiva teórica. C. Trottier, op.cit., pp.84 a 86 .

170 Una explicación importante del ingreso de los sociólogos al campo del currículum y de su impacto, es la referida a la evolución y desarrollo, parcial o incipiente, de algunas de las explicaciones que con relación a la educación son importantes, y que al haberse aportado desde la sociología del conocimiento escolar, han adquirido importancia.

sus resultados así como su posible consolidación y avances hacia otras fases.

En nuestro caso es imprescindible profundizar en el conocimiento de esta corriente, haciendo una lectura, como antes sostuvimos, dirigida a la reinterpretación de algunos postulados que nos lleven a explicaciones necesarias o importantes sobre nuestro entorno universitario, para posibilitar así un entendimiento más profundo de la realidad educativa que nos circunda.

Habría que agregar por último, que ya se analiza esta corriente de pensamiento, desde distintas perspectivas.

5. LA FORMACION UNIVERSITARIA CONTEMPORANEA Y EL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO

5.1. INTRODUCCION

Es indudable que la reflexión en torno a la formación universitaria contemporánea ha tomado variadas vías. No obstante, dicha reflexión debe considerar tanto las distintas concepciones de la misma y su naturaleza, como del ejercicio profesional, ya que es conveniente que responda a la conformación de un proyecto nacional de formación de profesionales universitarios.

La noción de formación profesional universitaria implica actualmente la articulación del conocimiento disciplinario en un plan de estudios. Este conocimiento amerita ser analizado ampliamente, desde las metodologías y técnicas de trabajo del contenido disciplinario, que son normadas por el análisis de la disciplina desde varias perspectivas: epistemológica, ideológica, socio-histórica y teórica.

Partiremos, en un primer momento, de la formación universitaria contemporánea desde una perspectiva histórico-social, educativa y política, para discutir posteriormente, en torno de la caracterización del conocimiento disciplinario en el plan de estudios, y sobre la forma como se articula éste con fines de enseñanza.

Por último, se tenderán líneas de investigación importantes que comprenderán áreas complementarias de explicación del objeto de análisis aquí emprendido.

5.2. LA FORMACION UNIVERSITARIA CONTEMPORANEA COMO UN PROCESO HISTORICO, SOCIAL, EDUCATIVO Y POLITICO. HACIA UNA CONCEPTUALIZACION

En los años recientes de crisis en la UNAM, se han ido configurando diversas posiciones respecto del papel educativo y social de la Universidad. Algunas de éstas sostienen que la Universidad es una institución que debe dedicarse a formar un profesional eficiente para el mercado de trabajo; otras, la consideran una institución cuyos fines deben ser el continuar formando para un ejercicio profesional liberal. Asimismo, se concibe como una instancia educativa que coadyuva al cambio social, mediante la formación de profesionales críticos de su práctica. Otras posiciones ponen en cuestión que la Universidad continúe desarrollando estas funciones.

Aquí, se discuten diversos puntos relacionados con la formación profesional como proyecto universitario.¹⁷¹ En el marco de la crisis y del cambio social, así como de las condiciones actuales del mercado de trabajo, se reflexiona en ciertas carreras, la importancia de recuperar espacios laborales con los cuales tradicionalmente los egresados han mantenido relación laboral; en otras, se plantea la relevancia de formar profesionistas de alto nivel, independientemente de los espacios laborales factibles de ocupar que existan en este momento; o incluso, abrir nuevas fuentes de incorporación al trabajo. Por nuestra parte, consideramos que la Universidad debe transformar sus políticas de vinculación con la sociedad.

171 Se sugiere la lectura del documento enseguida enunciado, en lo relativo a los fines de la Universidad en materia de formación de profesionales. Relatoría de la sesión plenaria del Congreso Universitario del día 28 de mayo de 1990. Diario del Congreso núm. 11, pp. 1 a 3.

Darcy Ribeiro¹⁷² considera que una universidad que coadyuve al desarrollo autónomo del país, tendrá como funciones, "heredar y cultivar con fidelidad los patrones internacionales de la ciencia y de la investigación, apropiándose del patrimonio del saber humano; capacitarse para aplicar este saber al conocimiento de la sociedad nacional y a la superación de sus problemas; crecer, de acuerdo a un plan, a fin de formar sus propios cuadros docentes y de investigación y preparar una fuerza de trabajo nacional y orientada a la superación de sus problemas; con la magnitud y el grado de calificación indispensables al progreso autónomo del país; operar como motor de transformación que le permita a la sociedad nacional integrarse autónomamente en la civilización emergente".

Para la Universidad es fundamental sostener la política de formar profesionales de alto nivel, conscientes de nuestra realidad nacional y del papel crítico de su ejercicio profesional.¹⁷³

Por tanto, la universidad, considerada como una institución eminentemente cultural, que está encargada de la producción y transmisión de formas de saber y de formar intelectuales con una conciencia crítica y activa sobre su

172 Se sugiere la consulta del libro enseguida citado, en el cual el autor, desde una perspectiva de desarrollo autónomo de los países latinoamericanos, y con el conocimiento de experiencias importantes innovadoras en el campo universitario en América Latina analiza las características de nuestras universidades y desarrolla ampliamente las que tendría una universidad nacional. D. Ribeiro, La universidad necesaria.

173 "La profesión no es un universal abstracto, vinculado directamente al conocimiento de una o varias disciplinas, sino es una acción específica en beneficio de grupos de poder en una sociedad". A. Díaz Barriga, "La profesión. ¿Un referente en la construcción curricular?", op.cit. p.17.

desempeño social,¹⁷⁴ responde indudablemente a los intereses globales de la nación.

Más allá de la universidad liberal, la universidad se erige como instancia formadora de sólidos intelectuales con una conciencia crítica de su quehacer.

Ciertos discursos pretenden vincular la formación a las necesidades y requerimientos del mercado de trabajo. Estos se apoyan en la determinación de las áreas prioritarias actuales que requieren atención, y cuáles deberían inaugurarse en el campo de la formación de profesionales. Dentro de estos esquemas, existen posiciones que consideran que las profesiones existentes, o incluso las nuevas carreras, deben orientarse a responder puntualmente los requerimientos del nuevo orden económico que se está gestando en los momentos coyunturales marcados por los tratados y alianzas.

Desde posiciones más amplias, se sugiere la incorporación de prácticas profesionales innovadoras para formar a los futuros profesionales: "El cambio de perspectiva puede arrojar respuestas significativas: orientar sus esfuerzos de formación, investigación y difusión cultural (y la planeación de los mismos) a variados sectores del mercado heterogéneo, desigual y combinado, bajo la orientación de definiciones de política académica precisas: sector informal, mediana y pequeña empresa, industrias domésticas, industria artesanal, sector de subsistencia, economías campesinas e indígenas, sector estatal."¹⁷⁵

174 En el documento abajo citado se hace, a partir de las experiencias innovadoras en nuestro país, una amplia reflexión sobre los rasgos que tendría una universidad alternativa. G. Guevara Niebla, "La universidad alternativa", en M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit.

175 J. Mendoza, op.cit., p.340.

Véase: G. de la Peña e I. Rosenblueth, "Posibilidades de una educación paralela", en M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit., pp.165-180.

M.M. Martínez; P. Latapí; I. Hernández y J. Rodríguez, Sociología de una profesión. El caso de enfermería.

Algunas de estas concepciones son estrechas en cierto sentido (formar prioritariamente hombres eficientes vinculados con las necesidades en materia de habilidades y conocimientos del mercado de trabajo), las cuáles son dominantes en el medio universitario. Otras, mas amplias, como la aquí sostenida, definen desde un enfoque sociopolítico, el sentido social de la profesión y estudian desde una perspectiva histórico estructural sus tendencias. En estas últimas evidentemente es relevante considerar la calidad de la formación y además los espacios y modelos factibles de ejercicio profesional.

En las facultades o escuelas, la formación de modelos de práctica dominantes de la profesión, aparecen vinculados, en algunos casos, con modelos residuales¹⁷⁶; son aislados los casos en que la coyuntura política ha permitido una apertura hacia modelos alternativos o emergentes.

La categoría de formación profesional nos permite, por otra parte, articular parte del conocimiento disciplinario para dar lugar a una formación sólida del saber profesional. Debemos investigar sobre las posibles formas de concebir y concretar el sentido de "lo profesional", dependiendo de la carrera de que se trate y de la posición ideológica adoptada.

Hablar de formación profesional en la UNAM implica reconocer la existencia de multiplicidad de posibilidades como carreras y escuelas o facultades hay. Ello nos habla de proyectos educativos y de ideologías bien definidos.

176 Cfr. A. Díaz Barriga, "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM", en A. de Alba (Coord.), Teoría y educación, pp.105-114.

5.3. EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN LA FORMACION PROFESIONAL Y EL PLAN DE ESTUDIOS

El avance de los conocimientos científicos y tecnológicos obstaculiza la enseñanza de todo el saber acumulado en una determinada área; así como la incorporación de los avances del campo disciplinario, e incluso, los derivados de la innovación que en el campo científico y tecnológico se están dando y que impactan de diversas formas al trabajo intelectual y manual. Esto nos conduce a reflexionar acerca de la selección del conocimiento disciplinario a articular en el currículum universitario, y a cómo enseñarlo.¹⁷⁷

La concepción de formación profesional universitaria media entre los saberes profesionales y el conocimiento disciplinario a enseñar.¹⁷⁸ Es decir, se selecciona lo que se

177 "Aquellos para quienes la misión de la universidad es producir eruditos y científicos, ven en la enseñanza por disciplinas la piedra angular de la formación intelectual y la defienden con vigor. Quienes esperan que la universidad alimente con personal calificado el sector profesional (escuelas de medicina, escuelas de ingeniería, etc.), admitirán sin duda que muchas disciplinas entren en juego, incluso si ellos también piensan que defender su 'disciplina' es asimismo defender su profesión. Finalmente, aquellos para quienes la misión de la universidad es formar hombres y mujeres 'cultos' sin preocuparse de saber si se trata de científicos, de eruditos o de especialistas, desean, por supuesto, que varias disciplinas mezcladas compartan el honor". J.F. Gass, "Prólogo", en Apostel, et al. Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades, p. XIV.

178 A. Dea Cerdá, "El perfil profesional en la elaboración del currículum", p.34.

enseñará, pero ¿qué criterios se siguen para esto?, ¿cómo se ordena el mismo?, ¿cuál es el método para enseñarlo y evaluarlo?

Ahondar en la enseñanza del conocimiento disciplinario, requerido para la formación de los estudiantes universitarios en un determinado modelo de práctica profesional, nos conduce necesariamente a reflexionar sobre las disciplinas en el contexto de la ciencia y la tecnología de los países centrales y su influencia en nuestros países.

A este respecto, Brunner¹⁷⁹ señala: "...la cultura de las disciplinas adquiere en los países de América Latina...un sentido (para los participantes) por completo distinto, como producto combinado de: la implantación tardía de estas disciplinas, su carácter por lo general precario; su inserción subordinada en el sistema internacional de las ciencias, y las resistencias que le oponen frecuentemente la propia organización de la universidad."

Es preciso mantener actualizada la formación profesional de nuestros estudiantes, a partir de nuestros propios criterios de análisis y selección de contenidos disciplinarios y de acuerdo con nuestras necesidades.

La dependencia científica y tecnológica para acceder a los conocimientos "de punta", así como nuestras limitaciones para generar más investigación, no debe impedirnos atender necesidades no sólo de desarrollo de conocimiento básico, sino primordialmente de índole social: la ecología del medio

179 Este autor, plantea que las disciplinas son verdaderas culturas con sus compromisos paradigmáticos, sus jerarquías internas, sus redes informales de contacto, su historia, etc. Esboza que "las elites científicas y, en general, las universitarias no tienen en los países periféricos la significación que han alcanzado en algunos de los países centrales." J.J. Brunner, Universidad y sociedad en América Latina. Un esquema de interpretación, pp.77 a 80.

ambiente, la salud social, los derechos humanos, la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología.

Las disciplinas académicas son históricas¹⁸⁰, se originan en grupos de estudiosos o de investigación que las desarrollan mediante la investigación o el ejercicio profesional, dando como resultado cuerpos disciplinarios. Son, de hecho, campos de producción, recreación y discusión de conocimientos articulados y sostenidos por comunidades de intelectuales, especialistas o investigadores del área.¹⁸¹

Actualmente es común criticar la enseñanza escolar por su alejamiento de una enseñanza disciplinaria sólida, coherente, completa y vigente, y por tener poco contacto real con el mundo y con el grupo de referencia en lo disciplinario.

Las posibilidades de organización de cada disciplina, para fines de enseñanza, es múltiple; cada disciplina tiene sus propias particularidades en relación con las demás; historia,

180 Se han dado diversas posiciones acerca del conocimiento científico. Se ha discutido sobre la unidad del saber como respuesta o remedio a la fragmentación del mismo en disciplinas (Bacon, Comenio); la universidad es un espacio de encuentro universal del saber y su posterior distinción en dos áreas: cultura literaria y científica. G. Gusdorf, "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria", en L. Apostel, *et. al.*, *op. cit.*, pp. 35 a 37.

181 Las posibilidades de investigación en torno al tema son vastas, pudiéndose abordar el estudio del papel y formas de organización de los investigadores en el desarrollo científico y tecnológico de diversas áreas de conocimiento y su impacto como disciplina en la formación educativa; el análisis de las formas de distribución y usos del conocimiento científico y tecnológico (de los países desarrollados) en nuestras universidades públicas, entre otros. Para el propósito aquí definido, sería importante estudiar la constitución histórica y teórica de dicho conocimiento, su avance prospectiva y aplicaciones.

nivel de desarrollo teórico, objeto de estudio, método, técnicas y formas de aplicación en la realidad profesional. Las relaciones entre las disciplinas existen sin embargo, de modo que pueden concebirse en función de la naturaleza de su objeto desde ángulos del saber¹⁸² complementarios. Por tanto la disciplina o disciplinas contenidas en un currículo escolar implican las formas de organización del mismo: como conocimiento disciplinario, multidisciplinario o interdisciplinario.

Desde la década de los setenta se discute acerca de las distintas posiciones, límites y posibilidades de dichas formas de organización del conocimiento, con fines de enseñanza y de investigación.

Heckhausen concibe a la disciplinariedad como "una búsqueda científica especializada de una materia determinada y homogénea, exploración que consiste en producir conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos. La actividad disciplinaria desemboca en una formulación y reformulación incesante del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia."¹⁸³

182 Por saber entendemos "al conjunto complejo constituido por ciertas prácticas científicas determinadas y el medio ideológico (es decir definido en términos de relaciones e intereses de clase), en el cual esos conocimientos son producidos, transmitidos, apropiados, sancionados y aplicados (en el interior de una formación social determinada)". M. Castells y E. de Ipola, Metodología y epistemología de las ciencias sociales, p.141.

183 Sugiere siete criterios para diferenciar una disciplina de otra y para caracterizarla: 1. El dominio material de las disciplinas. 2. Su dominio de estudio. 3. El nivel de integración y desarrollo teórico. 4. Sus métodos de estudio. 5. Los instrumentos de análisis. 6. Sus aplicaciones prácticas. 7. Su desarrollo histórico. H. Heckhausen, "Disciplina e interdisciplinariedad. Algunos acercamientos a la interdisciplinariedad", en: Apostel et.al., op.cit., p.90.

Existen disciplinas con mayor grado de madurez que otras: "la mayoría de las disciplinas -dice Heckhausen- han establecido muchas teorías diferentes sin relación las unas con las otras e incluso contradictorias, para diferentes conjuntos de fenómenos observables y aún para los mismos fenómenos."¹⁸⁴ De modo que algunas disciplinas poseen el suficiente aparato teórico para abarcar casi todos los fenómenos de su dominio.

Otras disciplinas necesitan de la cooperación de otras para enfrentar problemas inherentes a la vida actual, como las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales o las necesidades de orden intelectual o científico; esta cooperación puede hacer emerger una nueva disciplina (interdisciplinariedad), o sustentarse en la multidisciplinaria.

Existe un proceso distinto que tiende a fomentar la especialización y crear nuevas disciplinas y subdisciplinas (proceso de especialización). Con ello se pretende, también, solucionar problemas actuales, sin que deje de existir la comunicación de saberes entre varios especialistas.

A este respecto se ha suscitado una polémica en torno a lo que representan ambos procesos en el plano cultural y del desarrollo científico y tecnológico. Algunas posiciones se alejan y otras consideran la especialización disciplinaria del conocimiento como la vía más concreta para lograr avances importantes. Otras sostienen que la especialización, llevada al extremo, es un "saber fragmentado" y alienante en el plano de la cultura, que provoca disgregación de los campos del conocimiento general y de los hombres de ciencia: a mayor especialización, mayor ignorancia en cuanto al conocimiento general.

Esto genera interés por lograr contacto entre el conocimiento (interdisciplina) y por avanzar en su desarrollo científico. Sin embargo, en ambos procesos (disciplinaria o interdisciplinaria) se está generando conocimiento, en

184 H. Heckhausen, ibidem, p.92.

distintos planos de generalidad, con distinta naturaleza y fines.

En muchos casos, el avance de la interdisciplinariedad depende de los avances particulares de las disciplinas, es decir "para que haya interdisciplinariedad es necesario que haya disciplinas [...] a su vez, la interdisciplina puede modificar a estas disciplinas, o suscitar otras nuevas".¹⁸⁵

Bottomore indica que, al igual que la especialización y la formación de disciplinas, "la interdisciplinariedad ha desempeñado un papel esencial en el desarrollo del conocimiento, ha revelado nuevos problemas y ha llevado a los expertos a proponer nuevos tipos de análisis".¹⁸⁶

Por consiguiente, será difícil en el futuro saber qué tipo de conocimientos podrá ser importante para la formación profesional de los alumnos, ya que actualmente no se requieren las mismas especializaciones que en el pasado y no se sabe aún cuáles se requerirán. Aunado a esto, el conocimiento científico y tecnológico ha crecido de tal manera que en las escuelas es factible enseñar sólo una parte de éste, a menudo en forma desfasada de dicho avance¹⁸⁷ y de las orientaciones de las disciplinas en sí, del papel de la ciencia y la tecnología.

En el caso de la formación universitaria, se discute acerca de las formas óptimas de su enseñanza, siendo en este caso importante rescatar la amplia experiencia que se ha dado en nuestro país, y la experimentada en el extranjero también, en instituciones tradicionales, en las reformas de éstas o en las innovaciones, con relación a la enseñanza centrada en la disciplina,¹⁸⁸ en la multi o interdisciplina¹⁸⁷ en distintas profesiones.

185 T. Bottomore, en: Apostel, et.al., op. cit., pp.19 y 20.

186 Idem.

187 R. Marin, op.cit., p.17.

188 Algunas de las tendencias sugieren que no es deseable la "destrucción de la enseñanza por disciplinas, sino de enseñarlas en función de sus relaciones dinámicas con otras y con los problemas de la sociedad" con la finalidad de lograr un cambio creativo en la enseñanza universitaria y en la

Las situaciones referidas a cada formación profesional en esta Universidad requiere el analizar lo propio a dicha carrera, ya que pensar los proyectos de formación universitaria para el ejercicio profesional desde esta óptica implica el conocer las experiencias educativas que en el campo se han dado y asumir una posición ideológica y política ante los conocimientos científicos, culturales, sociales y filosóficos.

En la universidad se enseñan, así, contenidos disciplinarios que se determinan por comunidades o grupos de académicos que tienen un sentido de identidad y afiliación¹⁹⁰, y que guardan una relación con grupos externos a la escuela, los cuáles actúan, en ocasiones, como fuente normativa (grupos de investigadores, asociaciones de ex-alumnos o egresados, grupos empresariales).

Por tanto, es importante diferenciar tres planos:

investigación. J.R. Gass, op.cit., p. XIV.

189 Cfr. R. Follari, Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología.

190 Apple analiza cómo, en el plan de estudios, se maneja el conocimiento como un saber de consenso, de irrefutable verdad, perdiéndose la riqueza que el conflicto ofrece para el avance del conocimiento científico y donde se diluyen las formas distintas de interpretación que se dan en una misma disciplina. Así, se instauran saberes conflictivos en el interior de sus disciplinas en el currículo y dejan de ser teorías históricas, psicológicas y pasan a ser "la historia", "la psicología." Se puede analizar cómo se genera esto en una institución escolar en términos del capital cultural, el control, el poder y las formas del razonamiento y saber institucionalizados en el currículum formal de la escuela. O. Arciniegas, "Sobre el currículum oculto," en M.I. Galán y D.E. Marín, op.cit., p.76.

a. La disciplina, multi o interdisciplina como producción de conocimiento humanístico, científico y tecnológico, y como resultado histórico del trabajo concreto de muchos intelectuales.

b. Como conocimiento a transmitir, interrogar, negar o recrear en la docencia, con el propósito de formar universitarios (profesionales, investigadores, docentes, artistas e intelectuales). Lo cual responde a un proyecto educativo y se estructura -como contenido disciplinario del currículo- como una parte de todo el universo disciplinario factible de conocer.

c. Finalmente, como conocimiento a ejercerse en la práctica laboral concreta (profesional, producción y extensión cultural, docencia, investigación); en este plano la formación profesional debe responder a los niveles requeridos por el trabajo: conocimiento ideológico, epistemológico, social, teórico, metodológico, técnico, ético, entre otros, los cuáles deben estar presentes como base cognitiva, al efectuarse un trabajo tanto de naturaleza teórica como aplicada.

En realidad, estos planos pueden estar interrelacionados y las más de las veces, disociados, en los ámbitos disciplinarios específicos, lo que obedece a la problemática vinculada con el bajo o alto nivel académico sostenido en la enseñanza de una disciplina.

En facultades y escuelas, al darse esta disociación entre la investigación-docencia, en algunos casos, y entre ejercicio profesional y la docencia, en otros, la formación de los profesores se centra exclusivamente en el ejercicio de la docencia: práctica de recepción, análisis, transmisión y recreación del conocimiento producido, aplicado y difundido en otros ámbitos. Esto acarrea limitaciones, ya que se ejerce una docencia que transmite un saber disociado de sus áreas de origen y/o del ejercicio.

Por tanto, acontece un desfase en la enseñanza de una formación disciplinaria y sus aplicaciones, en cualquiera de sus formas de organización, ya que el conocer la naturaleza de la disciplina y las características reales de la investigación, práctica o ejercicio profesional, formaría sólidamente al alumno y le sensibilizaría para avanzar en el conocimiento.

Se sugiere, entonces, fomentar la inserción de docentes provenientes de algunos de los campos que la nutren, ya sea la práctica profesional, la investigación, la creación artística o cultural, y propiciar actividades curriculares vinculadas a procesos reales del ejercicio profesional.

La selección y organización de los conocimientos disciplinarios en el currículo se determina directamente a partir de las distintas visiones ideológicas y teóricas de la formación profesional. Lo que nos sitúa en análisis específicos de las carreras que así lo requieren para dar respuesta a aspectos como: ¿Cuál es el sentido que asume "lo profesional"?; ¿cuál es la historia de las distintas prácticas profesionales en dicha materia?; ¿cuáles son los antecedentes de formación profesional, en esa escuela o Facultad, y cómo se caracteriza en el presente?; ¿que experiencias relevantes se han dado en la enseñanza de dicha disciplina en nuestro país y en el extranjero?; ¿cómo se ha conformado el campo de la disciplina que le subyace?; ¿qué características teóricas, metodológicas, epistemológicas y de práctica guarda la disciplina?; ¿que cubre (disciplinariamente) el contenido de formación profesional?; ¿cómo lo hace?; ¿que criterios articula la formación: vinculación teoría-práctica, problemas eje, general-particular, otros?; ¿que sistema de enseñanza estructura el plan de estudios? (modular, por materias, por áreas de conocimiento o mixta); ¿que resultados se han obtenido en distintas carreras al implantar distintos sistemas de enseñanza?; ¿que criterios de evaluación del aprendizaje de la formación profesional global se siguen?

Es preciso ubicarse en el área de cada profesión, a fin de discutir, en su especificidad, no sólo lo referente a los modelos de práctica social de la profesión, sino también lo propio a la historia y desarrollo presente y prospectivo del conocimiento que conforma la disciplina en cuestión y que trasciende la formación profesional de que se trate. Debe tomarse en cuenta, por tanto, el grado de profundización o amplitud que determinan dichos conocimientos, las ausencias, inconsistencias o contradicciones que conforman los distintos currícula académicos.

La apertura al cambio, mediante la investigación y una formación disciplinaria sólida, es condición básica en la formación profesional. Así, tanto la preparación general en el campo (multi-interdisciplinaria), como la posterior profundización en el campo disciplinario específico, es necesario para tener un profesional sólidamente formado y con conciencia social de su práctica.

Conocimientos que pueden estar referidos a una formación general remitida a la concientización de lo que la práctica profesional y sus ejercicio implican ideológica, social y éticamente, en un contexto social-histórico y cultural nacional; asimismo, una formación básica que cubra el conocimiento de las ciencias fundamentales a esa profesión, y una formación profesional especializada retraducida al área de la aplicación práctica.

Existen diversas propuestas, respecto de áreas a cubrir con los contenidos a considerar en la formación universitaria, siendo uno de estos, el propuesto por V. Guedez¹⁹¹ quien manifiesta como deseable el que dichos contenidos de conocimientos curriculares se proyecten hacia tres campos básicos: la formación científica básica, la formación profe-

191 V. Guedez, "Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales", en: Curriculum, p. 32 a 34.

sional especializada y la formación general de autodesarrollo. El primero proporciona un lenguaje o código elemental para comprender el campo de la realidad y conformar la infraestructura cognoscitiva en un determinado ámbito del saber científico. El conocimiento profesional conforma aquellas informaciones, habilidades, destrezas y dominios necesarios para el desempeño profesional (en este campo convergen los talleres, las prácticas que permiten la aplicación del conocimiento en una esfera del quehacer ocupacional) y, por último, los estudios generales que pretenden sensibilizar al estudiante en sus responsabilidades socio-históricas y personales del ejercicio profesional (lo universitario y su ejercicio profesional en un contexto social).

En síntesis, como ya se señalaba, se sugiere que en un primer momento de la formación universitaria se requiere una formación general para, en un segundo momento, conformar una formación disciplinaria sólida (en el sentido teórico-metodológico y aplicado). Basados estos conocimientos en criterios de articulación disciplinaria (ejes epistemológico, socio-histórico, metodológico y otros) siguiendo opciones de secuenciación (general-específico, ciencia básica-aplicada, entre otras), las cuales conforman las áreas de organización de un plan de estudios para derivar de ahí los programas de enseñanza.

Lo antes señalado adquiere un carácter indicativo, ya que es importante acotar que la opción considerada más adecuada académicamente, a fin de que las distintas facultades y escuelas de la UNAM fundamenten sus decisiones, sea el estudiar la disciplina o multidisciplinaria, desde una perspectiva histórico-social, teórico-epistemológica y metodológica-técnica, con fines psicopedagógicos.

Dicha perspectiva da lugar a diversas interpretaciones teórico-metodológicas y posibilitan un proceso inicial y básico de comprensión, explicación y problematización de lo multi o unidisciplinario con fines formativos.

En este contexto,¹⁹² se delimitan algunas líneas de estudio:

- . Análisis epistemológicos, histórico-sociales, ideológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina.¹⁹³
- . Estudios orientados a investigar las características y naturaleza del campo de la producción de dichos conocimientos disciplinarios (la investigación y el ejercicio profesional);
- . Análisis de la congruencia epistemológica de interrelación o integración de distintas disciplinas, que subyacen a la multidisciplinariedad¹⁹⁴ con fines de enseñanza;

192 La propuesta de formación en el currículum es deseable que parta del consenso social (y la colaboración) del profesorado en cuanto a cuál debe ser la cultura básica de un determinado nivel educativo. Condición básica que es su fuerza y debilidad académica al mismo tiempo, ligada a la actualización o anquilosamiento del profesorado. Asimismo, debe tomarse en cuenta la opinión de expertos en el tema y los resultados derivados de las investigaciones educativas.

193 Existen diversos estudios orientados en este sentido, mismos que se enfocan al análisis de distintas profesiones. En el caso específico de la formación del pedagogo hay estudios como son:

.P. Ducoing y A. Rodríguez (Comps.) Formación de profesionales de la educación.

.P. Ducoing; O. Escudero; T. Pacheco y M.A. Niño, "La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios", en Cuadernos del CESU núm.9.

.A. Díaz Barriga y C. Barrón, Curriculum de Pedagogía. Apuntes de la ENEP-Aragón.

194 R. Follari, Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología.

. Los orientados a la comprensión de los niveles y formas en que la disciplina está presente en el ejercicio profesional¹⁹⁵ y

. Aquellos que analizan prospectivamente los cambios que se están gestando en esta materia como consecuencia del impacto científico y tecnológico en ciertas áreas, en nuestro país.

Finalmente, es importante acotar que, en este contexto, los recursos técnicos disponibles para analizar distintos aspectos del contenido disciplinario, reconociendo su importancia y complejidad, toman un sentido de desarrollo paralelo o complementario al análisis disciplinario en sí.

5.4. PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACION

El tema de la formación profesional y el contenido disciplinario del plan de estudios es muy amplio y complejo.

Es importante desarrollar investigación, o fomentar la ya existente, para apoyar el avance del conocimiento en materia de formación de profesionales en las facultades y escuelas, en algunas de las líneas enseguida indicadas:

A. LA FORMACION PROFESIONAL. CURRICULUM Y ENSEÑANZA ESCOLAR

1. Historia de la enseñanza de la disciplina, en lo general y por corrientes, en una escuela en particular.

195 Cfr. M.I. Galán Giral, "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular", en Perfiles Educativos núm.19, pp.18 a 27.

2. Los modelos de formación profesional en sus distintas dimensiones de estudio, cómo se fundamentan y se caracterizan, investigando: ¿qué modelos futuros se requieren en este campo?, ¿cómo se desarrolla la formación profesional?, ¿cómo se certifica la formación profesional alcanzada?

3. Las formas tradicionales e innovadoras de articular la disciplina en un plan de estudios con fines de enseñanza y aprendizaje, a fin de analizar: ¿Cuáles son las nociones básicas de cada disciplina que articulan el plan de estudios?, ¿cómo se articula la multidisciplinaria?, ¿cuando es factible -y en que áreas se ha dado- la interdisciplinaria?, ¿cómo se vinculan la teoría, la metodología, la técnica y su aplicación en el plan de estudios?, ¿cómo se articulan con el propósito formar investigadores, docentes o profesionistas?, ¿cómo y a través de que líneas disciplinarias y metodológicas?, ¿cuál es la secuencia lógica del contenido, su vigencia, entre otros criterios?, ¿cuáles son los enfoques ideológicos de las teorías, su estatus y su congruencia epistemológica entre corrientes y niveles?

4. El trabajo del profesor en el programa formal y en su desarrollo en el aula: ¿Qué consideran tanto el alumno como el maestro como contenido disciplinario?, ¿cómo construyen el conocimiento a través de sus vivencias con el plan de estudios (contenido-método)?, ¿cómo evalúan el aprendizaje de los conocimientos?

5. El estudio socio-organizacional del conocimiento escolar de una institución, como cultura disciplinaria, a fin de analizar el papel de grupos académicos en los currícula y sus áreas de conocimiento.

6. La formación o actualización de los docentes tanto en el conocimiento disciplinario en sí como en el propio a la

didáctica del mismo, como condición básica para apoyar el mejoramiento académico del proceso educativo.

B. LO DISCIPLINARIO Y SU NATURALEZA

1. La historia de la disciplina y el estudio de las corrientes de pensamiento y escuelas teóricas.
2. Caracterización de cada corriente de pensamiento y escuela teórica (su objeto, su estructura teórica-conceptual, metodologías y técnicas, caracterización ideológica y epistemológica, su relación con otras disciplinas).
3. Avances del campo de conocimiento en el contexto del desarrollo científico y tecnológico.
4. Avances en el campo de estudio de las formas de organización del conocimiento (para investigar y generar nuevas áreas de conocimiento, en el ejercicio profesional y para la docencia): lo disciplinario, la interdisciplinariedad y lo multidisciplinario.

C. CAMPO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

1. La articulación de la formación profesional disciplinaria, y de los modelos de práctica o ejercicio profesional, con la estructura económico y social del país desde una perspectiva histórico-social y prospectiva.
2. Avances en el estudio de la estructura y comportamiento del mercado y del mundo del trabajo en general (saberes académicos-saberes requeridos en el mundo del trabajo).

Lo planteado anteriormente, implica la posibilidad de extender líneas de investigación a largo plazo, requiriéndose, así preferentemente, trabajo de equipos de investigación.

No se pretende aquí haber agotado la discusión. Sólo nos interesa indicar algunos de los aspectos que requieren más estudio.

CONCLUSIONES

Los propósitos que motivaron la realización de esta investigación fueron, en general, alcanzados. Algunas hipótesis planteadas fueron ampliándose a lo largo de nuestro estudio, por lo que este resultó enriquecido.

En un principio se trataba de hacer un estudio de caso, con el fin de generar lineamientos que permitieran analizar las características del modelo de práctica profesional relativo a cada carrera universitaria, considerando la formación disciplinaria o multidisciplinaria implícita en el diseño del currículo.

Estudiar los modelos de formación académico-profesional, y los contenidos disciplinarios que le articulan en el currículo, es de gran trascendencia para la investigación, ya que es una necesidad de primer orden, el conocer las distintas dimensiones del campo de la formación de profesionales.

Fue durante una fase posterior (cuyo producto es esta investigación) cuando dimos una importancia mayor a las posiciones teóricas que han permeado la práctica de la formación profesional en las facultades y escuelas de la Universidad. Por tanto, la investigación se dirigió hacia la reconstrucción histórica de algunas de las experiencias más relevantes en planeación curricular, obtenidas en la UNAM durante las dos últimas décadas.

El objeto de estudio, a partir de la problematización y la construcción teórica, mostro ser una rica veta, ya que implicó el reflexionar constantemente en la lógica que

regía la investigación, y en la conjunción de ésta con la del asesor del presente trabajo. De dicha forma, la investigación implicó la exploración cognitiva de nuevos caminos y formas metodológicas.

Consideramos que no está de más dejar sentado que se consultaron fuentes primarias de información, libros y documentos, entrevistas y estudios hechos tanto por los propios actores de los procesos estudiados, como por expertos en el tópico.

En cuanto a los resultados obtenidos, cabe aclarar que la labor investigativa de reconstrucción histórica nos permitió comprender las profesiones y sus procesos formativos, con una base sólida y actualizada.

La historia de la UNAM, en materia de formación de profesionales, es muy compleja y diversificada. Se ha escrito desde múltiples posiciones teóricas e ideológicas, por lo que los resultados del presente trabajo constituyen un referente más para profundizar en la materia y dar lugar a nuevas investigaciones.

Por otra parte, los límites de este trabajo responden a la naturaleza y complejidad de la Universidad, ya que estudiar las distintas formaciones profesionales en su especificidad, constituye una empresa gigantesca que habría que emprender sin más premura. Aquí sólo hemos pretendido acercarnos un poco más al problema de la formación de los profesionales.

En el contexto actual de crisis y cambio universitario, resulta urgente ahondar en la problemática de la educación superior en la totalidad de sus dimensiones significativas.

Las perspectivas, en materia de investigación educativa, son muchas; avanzar en la constitución de marcos teóricos y metodológicos nos permitiría conocer específicamente los pro-

cesos formativos de las profesiones, considerando sus tendencias deseables en el entorno cultural y nacional; tomando en cuenta, además, entre otros aspectos, el avance científico, tecnológico y humanístico acontecido en el conocimiento.

Actualmente en México se advierte el declinar histórico de ciertos patrones estructurales típicos de las prácticas profesionales y de los sistemas de formación, a cambio se perfila el desarrollo y la configuración de un sistema moderno de las profesiones y su formación educativa.

Una vez más se debe reconocer, el importante papel que desempeña nuestra Universidad en su carácter de institución pública y nacional formadora de científicos, profesionales, intelectuales y artistas. La caracterización política e ideológica de sus diversos sectores ha sido determinante para la configuración de los escenarios actuales y tendenciales en materia de formación profesional.

En cuanto a las experiencias innovadoras, llevadas a cabo hace tres lustros aproximadamente, cabe mencionar que han obtenido un amplio reconocimiento en el medio universitario, por sus aportaciones educativas. Queda pendiente investigar algunas dimensiones significativas de la vida académica, valorar sus aportaciones y logros, y delimitar aspectos contradictorios que podrían ser salvados. Tópicos como "modelo de práctica o ejercicio profesional", "multi o interdisciplinariedad", "sistema modular de enseñanza", "vinculación teoría-práctica", son importantes áreas de estudio insuficientemente investigadas.

Sería importante analizar las modalidades que ha adoptado la formación profesional, tanto en planes de estudio articulados con base en lo disciplinario (enseñanza tradicional), como en aquellos cuya enseñanza se fundamenta en la articulación multidisciplinaria (enseñanza modular). Consi-

deramos que de esta forma podríamos conocer los particulares requerimientos de cada disciplina en el diseño de planes de estudio.

En cuanto a las aportaciones de la nueva sociología de la educación, es preciso destacar que las teorías de la reproducción y resistencia cultural han sido, indudablemente, una gran contribución a la comprensión de los procesos vinculados con la producción y reproducción del saber en el campo cultural y escolar, inaugurando otra lógica de pensar el currículo.

La resistencia, la producción y la recreación del conocimiento en la formación educativa, como parte de un proceso político, ideológico, teórico y técnico, son categorías que enriquecen la investigación y permiten profundizar en el conocimiento y comprensión de los procesos relativos al currículum, tomando en cuenta sus dimensiones sociales e institucionales, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

Es importante además, explorar otras áreas disciplinarias que puedan constituir un soporte a la investigación en torno a la formación.

Por tratarse de una verdadera fuente para la investigación, el estudio de la formación profesional y el currículo requiere un mayor desarrollo teórico y empírico. Es pertinente acceder a su conocimiento para valorar sus límites y aportaciones.

La racionalidad técnica presente en nuestra vida universitaria desde hace años, ha echado raíces en algunas carreras, sin embargo, y aún con las dificultades que ello implica, es importante incursionar en formas innovadoras de la formación profesional, revalorando algunas de sus caracteris-

ticas vigentes e incluso, optando por nuevas posibilidades. Para ello, habría que consolidar los marcos teórico-metodológicos y las técnicas desde una posición política y teórica crítica.

Ha llegado el momento de discutir, a propósito de las características deseables de la formación profesional universitaria, la utopía de un propio proyecto de cultura, desarrollo nacional y de formación educativa, que debería ser restituida.

Sería conveniente institucionalizar en facultades y escuelas líneas de investigación a largo plazo, para que el investigador educativo o los grupos de trabajo académico, se aboquen a estudiar las características de la formación de profesionales.

B I B L I O G R A F I A

- ALBA, A., "Del discurso crítico al mito del currículum." Perfiles Educativos, núm.40, UNAM, CISE, 1988.
- _____ (Coord.) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México, UNAM, CESU, 1990.
- _____ A. Díaz Barriga; R. Follari; R. Kuri; E. Remedi; A. Rodríguez; E. Rodríguez y O. Zapata, Tecnología educativa: Aproximaciones a su propuesta. (Colección Tecnología Educativa), Querétaro, U.A.Q., 1985.
- APDSTEL, L.; J.M. Benoist; T.B. Bottomore; M. Dufrenne; W.J. Mommsen; E. Morin; M. Piatelli; S.N. Smirnou y J. Ui, Interdisciplinariedad y ciencias humanas, Madrid, Tecnos/UNESCO, 1983.
- _____ G. Berger; A. Briggs y G. Michaud, Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. México, ANUIES, 1975.
- APPLE, M.W., "Curriculum in the Year 2000: Tensions and Possibilities", Phi Delta Kappa, vol. 64, núm.5, January, 1983.
- _____ Education and Power, London, Ark Paperbacks, Routledge and Kegan Paul, London, 1985. (Edición en español: Educación y poder, Barcelona, Paidós, 1987.
- _____ Ideology and Curriculum, London, Routledge and Kegan Paul, 1979. (Edición en español: Ideología y currículo, Madrid, Akal, 1986.

_____ Política, economía y poder en educación, México, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1990.

_____ y P. Wexler, "Capital cultural y transmisiones educativas: Ensayo sobre clases, códigos y control, Vol.III. Hacia una teoría de las transmisiones Educativas de B. Bernstein", Educational Theory, vol. 28, núm.1, 1978 (Traducción: Lic.Prócoro Millán, Facultad de Psicología, UNAM).

ARCE, F.; M. Bazant; A. Staples; D. Tanck y J. Zoraida, Historia de las profesiones en México, México, El Colegio de México, SEP, 1982.

AUSUBEL, D.P., Educational Psychology. A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. (Edición en español: Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México, Edit. Trillas, 1978.

BARRON, C.; A. Díaz Barriga y B.R. Bautista (Coord.), Memorias del Encuentro sobre diseño curricular. México, ENEP-Aragón, UNAM, 1982.

BERNSTEIN, B., "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en Revista Colombiana de Educación, núm. 15, 1er. semestre 1985.

_____ Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions, London, Routledge and Kegan Paul, vol.3, 1977.

_____ y M. Díaz, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en Revista Colombiana de Educación, núm. 15, 1985.

BOURDIEU, P.; J.C. Chamboredon y J.C. Passeron, El oficio de sociólogo. México. Siglo XXI editores, 1990.

_____ y F. Gros, "Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión". Universidad Futura, UAM-Azc., vol.2, núm.4, 1990.

BOJALIL, L.F. y G. Lechuga, Las profesiones en México, México UAM-X, 1989.

BRUNNER, J.J., Universidad y sociedad en América Latina. Un esquema de interpretación. Caracas, CRESALC, UNESCO, 1985.

CASTELLS, M. y M. de Ipola, Metodología y epistemología de las ciencias sociales, Madrid, Edit. Ayuso, 1975.

CLEAVES, P.S., Las profesiones y el Estado: El caso de México, México, El Colegio de México, 1985, (Jornadas núm. 107).

CONACYT y otras dependencias. Documentos Base. Congreso Nal. de Investigación Educativa. vol.1, México. 1981.

DEA CERDA, A., "El perfil profesional en la elaboración del currículum", núm.6, México, UFRHEA, ENEP-2, UNAM, México, febrero de 1982.

DIAZ BARRIGA, A., Didáctica y Currículum, México, (Colección Problemas Educativos), Edic. Nuevomar, 1988.

_____ Ensayos sobre la problemática curricular. México, Edit. Trillas, 1990.

_____ "La enseñanza y la evaluación en el contexto

actual de la universidad", en Cuadernos del Congreso Universitario (14), México, UNAM, 19 de enero de 1990.

_____ "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XV, núm.2, 1985.

_____ "La profesión ¿Un referente en la construcción curricular?", México, CESU, UNAM, 1989.

_____ "Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior", en la Revista de la Educación Superior, ANUIES, vol.XVIII, núm. 3(71), julio-septiembre, 1989.

_____ y C. Barrón, Currículum de pedagogía, Apuntes de la ENEP-Aragón, México, ENEP-A, UNAM, 1988.

_____ R. Martínez; R. Reygadas y C. Villaseñor, Práctica docente y diseño curricular (Un estudio exploratorio en la UAM-X), México, UAM-Xochimilco, UNAM, CESU, 1989.

_____ y T. Pacheco, " Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones". Cuadernos del CESU núm.21, UNAM, CESU, 1990.

DIE-CINVESTAV. Memorias Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, 2 vols. México, IPN, 1983.

DIDRIKSSON, A., Política educativa y movimiento universitario. 1983-1988, México, Ed. de Cultura Popular, Universidad Autónoma de Zacatecas, 1989, (Serie: Educación y so-

- ciudad).
- DOWNIE, R.S. "Professions and Professionalism", Journal of Philosophy of Education, Vol.24, number 2, 1990.
- DUCOING, P. y A. Rodríguez (Comp.), Formación de profesionales de la educación. México, UNAM-UNESCO-ANUIES, 1988.
- ELAM, S., La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo Edit., 1973.
- ESLAND, G., "Enseñanza y aprendizaje como organización del conocimiento", en Knowledge and Control (M. Young) Butter and Tanner, 1972 (Rev. Trad. Mtras. M. Teobaldo y S. Llomovatte).
- ESTRUCH, I. y A. Guell, Sociología de una profesión. Los asistentes sociales, Barcelona, Edic. Península, 1976.
- FOLLARI, R., Interdisciplinarietà. Los avatares de la ideología, México, UAM-Azc., 1982, (Ensayos I).
- FRENK, J., "Cuadro clínico de la enseñanza Médica mexicana. Textos y programas", en Nexos, 1978.
- FUENTES, O., "La universidad y democracia, la mirada hacia la izquierda", en Cuadernos Políticos, núm.53, México, Era, 1988.
- FURLAN, A.; F. Ortega; V. Remedi; M.A. Campos y M.E. Marzolla, Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México, ENEP-I, UNAM, 1978.
- _____ y M.A. Pasillas (Comp.), Desarrollo de la investiga-

ción en el campo del currículum. México, UNAM, ENEP-I, 1989.

_____ y E. Remedi, "Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", en Discurso. Cuadernos de Teoría y Análisis, UNAM, UACPP del CCH, Año 1, núm. 4, 1984.

GADAMER, H.G., Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Sígueme, 1977.

GALAN GIRAL, M.I., "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular", en Perfiles Educativos, núm.19, UNAM, CISE, 1983.

_____ y D.E. Marín Méndez(Coord.), Investigación para evaluar el currículo universitario. Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, México, UNAM-Edit.Porrúa, 1988.

GIMENO SACRISTAN, J., El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ediciones Morata, 1988.

GIROUX, H.A., Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. London, Heinemann Educational Books, 1983.

_____ (Senior Editor); A.N. Penna y W.F. Pinar, Curriculum and Instruction. Alternatives in Education. Berkeley, Calif., McCutchan Publishing Corp.

_____ y A.N. Penna, "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículum oculto", en Theory and Research on Social Education 7, núm.1, 1979. (Trad. E. González y M. López).

CLAZMAN, R.; A.B. Arias; M. Christlieb; I. Contreras y E. Luján, "Objeto de conocimiento y contenido disciplinario. Una aproximación a la evaluación curricular del plan de estudios de pedagogía", Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación, UPN-SEP, 1988.

_____ y M. de Ibarrola, Diseño de planes de estudios, UNAM, CISE, 1978.

_____ y M. de Ibarrola, Planes de estudios. Propuesta institucional y realidad curricular. México, Edit. Nueva Imágen, 1987.

GOMEZ CAMPOS, V.M. y J. Munguía, "Educación y estructura Marco teórico y Estado del Arte de la Investigación en México", en Documentos Base. Congreso de Investigación Educativa. México, 1981.

_____ y E. Tenti, Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1989.

GUEDEZ, V., "Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales", en Curriculum, Revista especializada para América Latina y el Caribe, Año 5, núm.10, 1980.

GUEVARA NIEBLA, G., El diseño curricular, México, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-X. 1975.

_____ "La educación superior y la democratización social", en FORO Universitario núm. 91, México, STUNAM, 1990.

IBÁÑEZ, J.L. Hacia una formación humanística, Edit. Herder.

KEMMIS, S., El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Edic. Morata, Colección Pedagogía, 1988.

KENT, R., "La profesionalización académica: asunto vital de la Reforma Universitaria", en Cuadernos del Congreso Universitario (15), UNAM, 1990.

LANDESMAN, M.(Compil.), Antología: Currículum, racionalidad y conocimiento, Culiacán, Sin., Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

LATAPI, P., "Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 4, CEE, vol.XII, 1982.

LIPSMEIER, A.; H. Nolker y E. Schoenfeldt, Pedagogía de la formación profesional, México, Roca, 1984.

MARIN IBÁÑEZ, R., Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo. Madrid, Paraninfo, 1971.

MARIN MENDEZ, D.E., "El estudio socio-organizacional del conocimiento escolar" en Perfiles Educativos núms.43-44, UNAM, CISE, 1989.

"Formación de diseñadores de planes de estudio en carreras del área de la salud. Programación de una unidad didáctica", México, Iesis de Licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM, 1982.

Proyecto de investigación "Contenido disci-

plinario del currículum en la formación profesional universitaria", México, Maestría en Pedagogía, División de Estudios de Posgrado, UNAM, 1988.

_____ y M.I. Galán Giral, "Reflexión en torno a la evaluación curricular "; en Tópicos Educativos, Medicina Gral.Integral, Fac. de Medicina, UNAM, 1984.

MARTINEZ, M.M.; P. Latapi; I. Hernández y I. Rodríguez, Sociología de una profesión. El caso de enfermería, México, Edic. Nuevomar-CEE, 1985.

MAYOR, J.(Dir.), Sociología y psicología social de la educación, Madrid, Edic. Anaya, 1986. (Textos universitarios).

MENDOZA, J., "El proyecto ideológico-modernizador de las políticas universitarias en México", en Perfiles Educativos núm. 12, UNAM, CISE, 1980.

NOVAK, J.D., Teoría y práctica de la educación, Madrid, Alianza Universidad, 1982.

PACHECO, T. y A. Díaz Barriga(Compil.), La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento. Cuadernos del CESU, núm.9, 1988.

PALACIOS, J., La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Barcelona, Edit.Laia, 1978.

PALMADE, G., Interdisciplinariedad e ideologías, Madrid, Narcea, 1979.

PANSZA, M., "Enseñanza modular", Perfiles Educativos núm. 11, UNAM, CISE, 1980.

- _____ "Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo", Serie: Sobre la Universidad, núm.7, UNAM, CISE, 1988.
- PEREZ CASTAÑO, G.(Coord.), Planeación académica, Antologías para la actualización de los profesores de Licenciatura, México, Edit. Porrúa-UNAM, 1988.
- PINAR, W.F., "The Reconceptualization of Curriculum Studies", en Journal of Curriculum Studies, vol. 10, núm.3, July-September, 1978.
- PLAN A-36, Programa de Medicina General Integral, Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, vol. XVII, año, 17, núm.4, 1974.
- POZAS, R., "El movimiento médico en México 1964-1965", en Cuadernos Políticos núm. 19, México, Edit.Era, 1979.
- _____ (Coord.), Universidad Nacional y Sociedad, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, M.A. Porrúa Grupo Editorial y UNAM, México, 1990.
- PROGRAMA DE MEDICINA GRAL.INTEGRAL, Evaluación del Programa de Medicina Gral. Integral, México, Sría.de Enseñanza e Investigación en Atención Primaria de la Salud. Fac. de Medicina, UNAM, 1986.
- _____ Programa de actividades. Primer nivel, México, Departamento de Comunidad, Facultad de Medicina, UNAM, 1984.
- _____ Documento programático. "Crecimiento y desarrollo intrauterino", México, Fac.

de Medicina, UNAM, 1989.

PUIGROSS, A., Imperialismo y educación en América Latina, México, Edit. Nueva Imagen, 1989.

REYGADAS, R., Universidad, autogestión y modernidad (estudio comparado de la formación de arquitectos 1968-1983), México, UNAM, CESU, 1988.

RIBEIRO, D., La universidad necesaria, Centro Universitario de Estudios Latinoamericanos de la Coordinación de Humanidades, UNAM, 1982.

ROJAS, G. y R. Ojeda, "Elementos para el desarrollo de una estrategia de diseño curricular", Coordinación de Servicios Académicos, Centro de Investigaciones Educativas, UAM-X, México, 1976.

SCHWAB, J.; H.M. Kliebard; M. Lawn; L. Barton; T.S. Popkewitz; y A. Pérez Gómez, Las nuevas tendencias del currículum, Cuadernos de Educación, núm.123-124, Venezuela, 1985.

STENHOUSE, L., Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata, 1981.

TABA, H., Elaboración del currículo, Buenos Aires, Edic. Troquel, 1974.

TEDESCO, J.C., "Calidad y democracia en la enseñanza superior: Un objetivo posible y necesario", en Critica, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, núm.26-27, 1986.

El desafío educativo. Calidad y democracia, Buenos Aires, Editor Latinoamericano, Colección Controversia, 1987.

- TORRES, R.M.; E. Remedi; M. Landesman y V. Edwards, Curriculum, maestro y conocimiento, en Temas Universitarios núm. 12, UAM-X, 1988.
- TROTTIER, C., "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", en Tempora núm. 10, Tenerife, Canarias, 1987.
- TYLER, R., Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Edic. Troquel, 1973.
- U.A.M.-Xochimilco. Módulo TC-II, "Comunicación y clases sociales". Carrera de Ciencias de la Comunicación. México, enero de 1990 (Documento de trabajo).
- _____ "Carrera de Ciencias de la Comunicación". México, s/fecha (Documento de trabajo).
- U.N.A.M. Cuadernos del Congreso Universitario, núms. 14 y 15. México, 1990.
- _____ "Estadísticas básicas", Cuadernos del Congreso Universitario, núm. 23, México, 1990.
- VILLARREAL, R.; J.R. Ferreira y J.C. Garcia, Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana, julio de 1974, (Documento Xochimilco).
- WEBER, M., La ética protestante. El espíritu del capitalismo, Mexico, Premia Editora, 1979. (La Red de Jonás).
- WEISS, E., "Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación", Ponencia presentada en el II Simposium de

Investigación Curricular. Homenaje a R. Tyler, México, UNAM, ENEP-I, 27 al 30 de noviembre de 1989.

WILLIS, P., Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal Universitaria, 1988.

YOUNG, M.F.D.(editor), Knowledge and Control, London, Collier McMillan Publishers, 1975.

ZERMEÑO S.(Coor.), Universidad Nacional y Democracia, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, M.A. Porrúa y UNAM, 1990.

ENTREVISTAS

Se llevaron a cabo las siguientes entrevistas relacionadas con el contenido de los incisos enunciados:

CAPITULO 3

Inciso 3.2.1.

GARCIA COLORADO, C., Miembro académico de la Sección de Psicopedagogía del Programa de Medicina General Integral (Plan A-36), Facultad de Medicina de la UNAM. México, enero y septiembre de 1990.

MORALES LOPEZ, S., Jefa de la Sección de revisión, producción de documentos modulares y materiales didácticos. Programa de Medicina Gral. Integral (Plan A-36), Fac. de Medicina de la UNAM, septiembre de 1990.

Inciso 3.2.2.

ANDIONI, M., Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, septiembre de 1990.

Inciso 3.3.

ALBA, A. de, Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, agosto de 1990.