

---

## EL DISEÑO CURRICULAR EN PEDAGOGÍA: TENSIONES EN EL INICIO DEL PROCESO DE CAMBIO

---

MARÍA DEL REFUGIO PLAZOLA DÍAZ

### RESUMEN:

El cambio curricular de la licenciatura en pedagogía que se produce actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, se establece a partir de diversos argumentos. Entre los principales están la falta de vinculación entre teoría y práctica y el bajo índice de titulación. Esa tensión producida por las escasas o nulas interacciones entre saberes y haceres se comprobó a partir del análisis de los datos recogidos por medio de un cuestionario a estudiantes sobre el logro de los objetivos y un grupo focal con estudiantes y egresados, donde destacaron la existencia de contenidos que no tienen sentido y en otros se entiende el significado en las actividades que realizan al ingresar al mercado laboral profesional. Se produce otra tensión silenciosa entre los académicos al aceptar u oponerse a las posturas eficientistas empresariales que sostienen a los diseños por competencias; estas visiones basan su difusión en la relación competitividad-productividad, aquí el título universitario es considerado un bien privado, que se aleja del principio humanista crítico que reconoce a la educación como un derecho y un bien común, misión irrenunciable de la universidad pública, que prepara para la transformación social, es el sentido de la profesión pedagógica. Por otro lado, la propuesta del Plan 2009 se sitúa en la lógica de la formación profesional reflexiva que se articula con el dispositivo del diálogo como acompañamiento y la reflexión en la acción; ésta es la ruta trazada en la tercera fase de formación en el cuarto y último año de la nueva licenciatura.

**PALABRAS CLAVE:** tensiones, saberes, competencias, formación y reflexión.

### INTRODUCCIÓN

La presente ponencia presenta algunos de los resultados de la investigación que se realiza sobre el proceso de cambio curricular de la licenciatura en pedagogía y sus derivaciones en los vínculos de los saberes y haceres, la orientación de la

---

formación profesional, y las interacciones de identidades académicas de los docentes; éstos aspectos producen contrasentidos y contradicciones que sugieren ser abordadas desde tensiones que aparecen explícita o implícitamente durante catorce meses de trabajo, es decir apenas el inicio del cambio. Me refiero al proceso de diseño del nuevo plan de estudios de la licenciatura en pedagogía que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

### **EL REFERENTE DE LA PRÁCTICA ¿LA TEORÍA?**

La tensión entre teoría y práctica producida en el desarrollo del Plan 1990 no se resuelve reduciendo las horas teóricas, sino recuperando el sentido formativo de la tercera fase curricular *concentración en campo y/o servicio* orientada a un campo específico de pre especialización que debe estar en estrecha relación con el trabajo profesional del pedagogo entendido como el espacio donde se integran los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos que les permita resolver problemáticas educativas concretas (Plan 1990) pero eso no es posible si no se revisan también las condiciones de organización y producción de los grupos de académicos y los textos normativos que regulan las prácticas profesionales y los procesos de titulación.

Son precisamente la falta de vinculación entre la teoría y la práctica y los bajos niveles de titulación, los dos principales argumentos que sostienen el cambio curricular de la licenciatura en pedagogía.

Un botón de muestra: en la construcción del diagnóstico se obtuvieron datos que ayudaron a desvanecer las sombras de algunos fantasmas, filtros, surgidos de la supuesta densidad de contenidos y falta de pertinencia de los objetivos de algunas materias como *estadística descriptiva en educación* y *seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la educación*, dado que los estudiantes encuestados en mayo del 2008 señalaron que los objetivos generales de ambas materias se cumplían totalmente y casi totalmente en 74.31% y 71.20% respectivamente (Plazola Díaz, 2009). Los estudiantes reconocen en el logro de los objetivos, el

---

dominio de ciertos saberes, pero es igualmente importante conocer qué hacer se relacionan con tales objetivos logrados.

Los objetivos de dichas materias son respectivamente: abordar técnicas y procedimientos estadísticos para leer, interpretar y analizar datos en investigaciones educativas, y proporcionar una serie de conocimientos y habilidades que le permitan leer aspectos estadísticos y realizar apreciaciones de orden interpretativo (Plan de Estudios, 1990: 48 y 51). La estadística es concebida aquí como un apoyo técnico y metodológico para la formación en investigación y junto con otras cuatro materias integran las líneas y campos de investigación educativa.

Debe suponerse entonces, que después de cursar seis semestres de contenidos orientados a la formación para la investigación, los estudiantes pueden poner en movimiento sus saberes para hacer un trabajo de titulación; sin embargo los índices de titulación a un año de egreso por generación no superan el 8% en los últimos años (Diagnóstico, 2008: 13).

Es necesario contrastar esos porcentajes con el testimonio de algunos egresados que participaron en el desarrollo de un grupo focal, donde algunos de ellos aseguraron que es el manejo de *software estadísticos* lo que necesitan en algunas actividades de su desempeño profesional "...resulta que ahorita que estamos haciendo [...] estamos en un proyecto de investigación y estamos ocupando un programa de estadística en el cual, te permite relaciona esos contenidos, esas nociones, por poquito que tuviste de estadística, aplicada al SPSS. O sea, es un proceso del que llega algún momento en el que dices ya, o sea, aquí está, aquí cuajó aquella parte que no sabía dónde ubicarla..." (Grupo focal, 2008). De este modo, al egresar los nuevos pedagogos se debaten en la búsqueda de referentes teóricos que los fortalezcan en la práctica

Esto significa que los estudiantes no conocen las demandas reales del mercado de trabajo porque los dos últimos semestres no cumplen con la promesa de acercarlos a tales referentes externos.

---

La paradoja existe actualmente en el debate de la nueva construcción curricular del Plan 2009 donde se discute la pertinencia de una línea teórico metodológica de seis cursos que van de la introducción a la indagación de problemáticas educativas, pasando por la exploración de procesos educativos, identificación-construcción, reflexión y acción, estrategias de intervención y en sexto semestre un espacio más donde se espera que los estudiantes puedan diseñar y llevar a la práctica proyectos de intervención pedagógica con base en modelos sustentados en la reflexión y orientados a los ámbitos de la pedagogía escolar, la pedagogía social o la asesoría y orientación educativa (Plan, 2009: 21). El peligro es que en cada curso no se concreten los haceres específicos que hacen a los espacios curriculares, espacios de formación profesional.

Por otro lado la tensión entre teoría y práctica se expresa en la organización de identidades académicas que se agrupan entre los docentes cercanos a los contenidos y tradiciones didácticos que alientan a los estudiantes a realizar observaciones, visitas y entrevistas generalmente en escuelas de educación básica; por otro lado algunos profesores, que en el marco imaginario y simbólico son en quienes se institucionaliza la promesa de la formación desde una perspectiva integral en lo relativo a una formación teórico-práctica (Plan 1990; 19) se agrupan por empatías más que por coincidencias metodológicas disciplinarias de trabajo para ofertar opciones en campo o servicio profesional en la tercera fase; es decir, en séptimo y octavo semestres la promesa es articular estrechamente los saberes de la comunicación, la docencia, la orientación educativa, el currículum y los proyectos educativos, con los haceres del servicio social en esos cinco campos de servicio del pedagogo, por cierto referidos todos a la pedagogía escolar.

Sin embargo de las dieciséis opciones de campo desarrolladas en 2008 solo siete incluyen prácticas profesionales, pero situadas todas en prácticas de observación y diarios de campo con el propósito recolectar información para desarrollar su trabajo de titulación; de esas 16 propuestas (grupos) solo 8 proponen desarrollar el servicio social, pero sólo en tres casos el programa de

---

servicio social se relaciona directamente con las tareas de los campos pedagógicos referidos (Plan, 2009: 9).

### **LAS COMPETENCIAS: OPOSICIÓN O APERTURA**

En la constitución del equipo de diseño se representan diferentes posturas disciplinarias y político-ideológicas que interactúan en los espacios curriculares del Plan 1990; algunos con mayor movilidad por las fases, líneas y campos del plan, otros con referentes más articulados a las especialidades de sus posgrados obtenidos, unos instalados en las visiones humanistas tradicionales de la pedagogía y la educación como derecho legítimo que conduce a la libertad de pensamiento; otras mejor posicionadas en el paradigma de la posmodernidad y la extensión de la ley del libre mercado.

El diseño curricular por competencias surge como una fuerte tensión en las visiones humanistas en los perfiles de egreso de instituciones públicas que se resisten y oponen a los parámetros del libro blanco sobre educación, el proyecto *Tuning* y la concreción que de ellos logra la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, mismas que se presentan opuestas a la verdadera misión de las universidades públicas. Cómo resistirse a diseñar una propuesta de formación por competencias, si ello nos permite estar a tono con lo requerido por los organismos internacionales BM y UNESCO que llevan la batuta en el concierto de las naciones.

Es imposible negar en esta tensión, que las políticas estatales que alientan el proceso de privatización educativa, disminución del gasto público para la educación superior y aumento generalizado de instituciones educativas privadas, han provocado la mercantilización: compra y venta de productos como el título universitario que representa un bien privado; pero entonces ¿en dónde está el sentido de que la educación, como un bien común, tienda al engrandecimiento de la sociedad?

---

La competencia académica, según Barnett (2001), define su epistemología en el saber qué *Know-that* y tiene como prueba de validez de su conocimiento el *¿qué nos permite hacer?*; la competencia operacional define su epistemología en el *Know-how* (saber cómo), define como prueba de validez de un conocimiento, su interés pragmático que responde a dicha pregunta.

El foco de la competencia operacional según Barnett (2001) está puesto en el interés particular por los resultados; para la competencia académica el foco de atención se dirige hacia las proposiciones significativas, se instala en las metaoperaciones. La postura operacional busca la transferencia en dominios de habilidades orientadas hacia desempeños; la competencia académica busca la transferencia de comprensión de una situación de atención cognitiva a otra y se precisa en las metacogniciones.

Los perfiles de egresos diseñados por competencias integradoras y transferibles remiten a una concepción operacional de la competencia, que reduce el interés de la sociedad en el tipo de desempeño que mejora resultados, contraria a esta visión existe otra académica que se construye a partir de la idea del dominio de la disciplina. La competencia académica define las situaciones enmarcadas por el campo intelectual de los académicos que participan; la visión operacional define las situaciones de manera pragmática

El profesional competente no sólo es capaz de conocer saber, ser y hacer lo que le demande el empleador, sino que se escolariza más para aumentar su capital humano al invertir más en educación, esperando como consecuencia obtener mayor tasa de rentabilidad, mayores ingresos y así, mayor nivel de consumo. En el diseño de la nueva licenciatura en pedagogía se decide hacia otro tipo de formación profesional más centrada en la visión humanista, reflexiva, ética y crítica; que ve en la educación un medio para liberar al hombre que decida por la transformación de la sociedad; en la base de conocimientos disciplinarios y multidisciplinares de la propuesta curricular se abren espacios a saberes derivados de la pedagogía social, que no tienen antecedentes en la institución.

---

La tensión entre la visión formativa por competencias y la formación humanista de los pedagogos radica en básicamente en la sujeción a los paradigmas de la posmodernidad y la ausencia de la reflexión en la acción como clave de la formación profesional. Estas diferencias se expresan en la organización de identidades académicas de los docentes y en su configuración generacional; los docentes fundadores de la UPN que se sitúan en la lógica del paradigma ilustrado del Estado educador, se definen en la idea de que el sistema educativo nacional es el destino inevitable de los egresados de la Pedagógica, y por lo tanto la educación formal y sus expresiones, tradiciones y problemas.

Para ellos la educación, en tanto que bien común, tiene su representación en la escuela pública; por otro lado la generación del periodo de redefinición institucional según el trabajo de Delgado R. (2004), ligado a investigaciones publicadas o no, sobre contenidos multidisciplinares derivados de sus estudios de posgrado, se observa más cercana a la posmodernidad, y sus integrantes son quienes no expresan necesariamente un rechazo abierto al término de *competencias*, porque sitúan el debate en la orientación de la metacognición, en la formación teórico-metodológica de la profesión.

### **LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN**

Para la fundamentación del modelo de formación que está en construcción en el Plan 2009 resultan importantes los aportes de Donald Schön, Philippe Perrenoud y Brokbank Anne; el punto de partida es cuestionarse sobre el tipo de preparación profesional adecuada para una nueva epistemología de la práctica que pretenda fundamentarse en la reflexión en la acción.

Dado que la racionalidad técnica es la epistemología de la práctica, que acompaña actualmente a las instituciones formadoras de profesionales, estas instituciones consideran la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica, ello se debe a que el currículum normativo de dichas instituciones no da pie para la reflexión en la acción; por lo tanto la preparación de profesionales debería

---

considerar una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorial basada en la reflexión en la acción.

La figura del *practicum reflexivo* de Schön (1992) se define como el marco educativo donde los estudiantes aprenden en talleres y prácticas a través de la acción y con la ayuda o acompañamiento dialogado de un tutor; éstos son tres componentes de la tercera fase del Plan 2009

En el equipo de diseño curricular hay coincidencia con los trabajos de Shön (1992, 1998) respecto a que el conocimiento que integra la práctica efectiva es el punto de partida para la formación de profesionales reflexivos, y se reconoce que ello exige la construcción de una nueva epistemología de la práctica, que ponga de relieve el conocimiento profesional del pedagogo; el sentido de la reflexión en la acción y que ello implica pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, es lo que muchos profesionistas utilizan en situaciones de incertidumbre o conflicto, como lo dice Dewey cuando habla del pensamiento. El fin de pensar es entender y su propósito es humanizante; y eso no se termina nunca. Lo más propio de los seres humanos es pensar y no se piensa solo para entender, sino para mantenerse siendo hombre.

De acuerdo con Schön (1998), el *conocimiento en la acción* remite a los tipos de conocimientos revelados en acciones inteligentes ya sean exteriores físicas como montar en bicicleta o privadas como sería un análisis instantáneo de un balance. Al respecto dice que mediante la observación y reflexión de nuestras acciones es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en dichas acciones, esas descripciones constituyen nuestras teorías de la acción.

Otro punto importante en la construcción de la propuesta de formación es una pregunta que sigue vigente: *¿qué es lo que frena la habilidad para reflexionar desde la acción y de qué manera las causas son imputables a las condiciones humanas o a la epistemología de la práctica?*, porque los profesionales piensan frecuentemente sobre lo que hacen mientras lo hacen, la reflexión desde la acción no es extraña en la práctica profesional; sin embargo los sistemas de saber (de las prácticas

---

profesionales) si pueden limitar el alcance y la profundidad de la reflexión (1998:243)

...Pero en la verdadera reflexión desde la acción, como hemos visto, el hacer y el pensar son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos y los sondeos de la acción experimental, y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados. Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. Es el resultado sorprendente de la acción lo que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva a una conclusión temporal (Schön, 1998:247)

Perrenoud Philippe (2004) critica la postura de Schön diciendo que su insistencia en el componente reflexivo relacionada al pensamiento consciente y a la lucidez le impidieron reconocer abiertamente que toda acción compleja sea ésta lógica o técnica, es posible sólo a partir de funcionamientos inconscientes; de éste modo Perrenoud suscribe la teoría piagetiana del inconsciente práctico y de su correspondiente en sociología: la teoría del *habitus* sostenida por Boudieu.

Por otro lado plantea una confluencia con algunos trabajos sobre transferencia y las competencias, que ponen énfasis en los procesos de movilización de conocimientos que permanecen mucho tiempo en el inconsciente al menos en su funcionamiento; de este modo funciona el *habitus*; es decir, cuando en una situación determinada realiza operaciones mentales que garantizan la identificación de los recursos pertinentes, su transposición y movilización organizada para producir una acción adecuada. Toda reflexión sobre la acción conlleva una reflexión sobre el *habitus* que la sustenta, sin que el concepto o la palabras sean generalizados (Perrenoud, 2004: 137-138).

En la formación profesional de estos pedagogos se propone seminarios centrados en el análisis cuyo centro sería un saber analizar, después se debe resolver como hacer una transportación didáctica, esto significa diseñar la formación metódica de la postura reflexiva y ello depende del paradigma reflexivo de los formadores porque solo un formados reflexivo puede formar a docentes reflexivos; esto se sitúa en la formación de competencias y de un *habitus* profesionales; pero se debe tener cuidado de creer que para pasar a la

---

acción basta con los saberes procedimentales. Las universidades se resisten a integrar esos saberes prácticos en su currículo, delegando la transmisión a los responsables de los cursos. La base de esta propuesta es esta basada en los esquemas de pensamiento y acción de que forman el *habitus* del individuo de Piaget y Bordieu (Perrenoud 2004; 70-71).

Brokbank Anne (2002: 72-75) supera las dificultades de Schön y reconoce que los requisitos de la reflexión son: diálogo, intención, procedimiento modelado y la idea de la postura personal. Sobre el diálogo dice que el saber, que es el material de la interacción, llega a través de la comunicación entre el maestro y los alumnos a través del diálogo, pero un diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo. Este aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión.

La idea de intencionalidad se describe en relación con las interacciones de la enseñanza y aprendizaje que se producen entre el profesor y el alumno, se refieren a actos explícitos con una finalidad o volición; se trata entonces de una intención explícita de comprometerse con el diálogo reflexivo, condición que facilita el aprendizaje en la enseñanza superior. (Brokbank, 2002: 76) lo explica de la siguiente manera: en una sesión de clase puede haber “silencio” en el sentido de que lo que suceda no sea manifiesto y, sin embargo, influya en la situación (y en el aprendizaje potencial), es posible que lo que ocurra sea desconocido y, en consecuencia no se nombre, sin embargo, como no se menciona es desconocido, pero ocurre y eso puede estar influyendo en lo que suceda a menos que podamos nombrarla.

En cuanto al procedimiento y modelado se refiere al modo de realizar una tarea y no la tarea misma, la tarea se deriva de la finalidad. Para llevar a cabo su tarea, el maestro ejecuta actividades, en esa ejecución, actividad y acción con los alumnos, se relaciona de una forma determinada con ellos; con todo lo que hace

---

para realizar la sesión esta modelando un procedimiento. Lo que hace en relación con la situación de enseñanza y aprendizaje sirve de modelo de procedimiento que utiliza para hacerlo. El profesor refuerza la posibilidad de que el alumno participe en la práctica reflexiva cuando modela intencionadamente su procedimiento.

## **CONCLUSIONES**

La vinculación teoría y práctica es una promesa del diseño curricular del plan 2009, situado en la tercera fase de formación; este último momento de la formación del pedagogo se deberá desarrollar en condiciones reales de trabajo profesional, la posible comprensión y aceptación de los actores permitirá la institucionalización y mejora del proyecto curricular.

Son precisamente los actores académicos quienes cederán o resistirán a la tentación de formar en competencias porque así finalmente también puede lograrse vincular el saber con el hacer del pedagogo, aunque ello implique la estrechez de su desarrollo profesional; por otro lado aún permanece vigente la ineludible tarea del pedagogo como profesional de la educación y el propósito de ésta liberar y transformar.

La reflexión en la acción es el dispositivo que deberá desplegarse en el desarrollo del nuevo programa de la licenciatura en pedagogía y representa quizá un reto mayor al que por ahora puede imaginarse.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barnett, Roald (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- Brockbank A. y I. Mc. Gill (2002). *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CIEES (2006) *Informe de evaluación diagnóstica*. Licenciatura en Pedagogía, UPN.
- Delgado Reynoso, Juan M. (2004) "La apropiación intelectual de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos", en Cazés Menache,

---

Daniel y otros *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. México: UNAM/CIICH.

Grupo focal con estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía, coordinado por el Dr. Eduardo Remedi Allione, realizado en junio del 2008 en la UPN-Ajusco. Transcripción pp 9 y 10

Perrenoud Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Plazola Díaz, María del Refugio (2009). Reporte Parcial de Investigación *Cambio curricular de la licenciatura en Pedagogía y sus derivaciones en la orientación de la formación profesional, la estructura curricular y las de interacciones académicas de los docentes*. UPN-Ajusco

Schön, Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia

Schön, Donald A. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

UPN (1990). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*.

UPN (2008) Documento de trabajo para el *Diagnóstico del Plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía*, junio del 2008; 13.

UPN (2009). *Licenciatura en Pedagogía. Plan de Estudios*. Versión al 18 de febrero 2009.