

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
ÁREA ACADÉMICA 5 TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TERCERA FASE DE CONCENTRACIÓN Y/O SERVICIO

PROPUESTA CURRICULAR

CAMPO CURRICULUM
INVESTIGACIÓN, CURRICULUM Y FORMACIÓN DE SUJETOS
EL CURRICULUM: ÁMBITO DE CONOCIMIENTO Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

TURNO VESPERTINO

(7º Y 8º SEMESTRES, CICLO ESCOLAR 2019-2020)

PROFESORES:
Marina Dimitrievna Okolova
Mónica Lozano Medina
Manuel Aguilar García
Eduardo Velázquez Suárez

Responsable
Eduardo Velázquez Suárez
Marzo, 2019

- PRESENTACIÓN

El Campo de Curriculum se inserta en la tercera fase de formación de la Licenciatura en Pedagogía (7º y 8º Semestres), y es un espacio opcional (junto con el de Docencia, Orientación Educativa, Comunicación y Proyectos Educativos) para que el alumno profundice y se pre-especialice en un ámbito específico de su formación y desempeño profesional.

La tercera fase de formación se organiza con el propósito de: "... fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteos teórico-pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional" (Plan de Estudios; 1990, 12).

Para el desarrollo del Campo de Curriculum se proponen seis materias de concentración (el Seminario de Tesis I y II, el Seminario Taller de Concentración I y II, los Seminarios Enfoques Curriculares y Modelos Curriculares, así como cuatro materias optativas, de las cuales el alumno podrá elegir o bien seleccionar alguna otra materia optativa ofrecida en alguno de los otros campos de acuerdo a sus intereses investigativos y necesidades de formación profesional.

Se plantea una articulación entre las actividades teóricas y prácticas desarrolladas en las materias de concentración y las optativas, con el proceso de titulación y el servicio social, a fin de que el estudiante a través de estas actividades académicas pueda acceder al dominio de los conocimientos pedagógicos específicos al campo del curriculum para que pueda intervenir en la resolución de problemas de nuestra realidad educativa actual.

- **OBJETIVOS**

Objetivo General.

Desarrollar y evaluar una propuesta de formación en el Campo de curriculum para fortalecer la Tercera fase de Formación Profesional de la Licenciatura en Pedagogía mediante el fortalecimiento de capacidades (conocimientos, información, destrezas, actitudes y valores) orientadas hacia la investigación educativa en este campo de intervención educativa, a través de la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas para impulsar el desarrollo y la innovación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.

Objetivos Específicos

- Ofrecer al estudiante los conocimientos teóricos y metodológicos para el análisis de los modelos predominantes en la intervención escolar, así como para la evaluación de programas y experiencias curriculares en diferentes niveles y modalidades educativas.
- Brindar al alumno la formación teórica para comprensión y reflexión crítica de los procesos de apropiación y reconstrucción inherentes al desarrollo curricular.
- Proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas para la elaboración de propuestas curriculares y escenarios educativos alternativos.
- Reforzar el desarrollo de las capacidades (conocimientos, información, actitudes y valores) para impulsar la formación en la investigación educativa, particularmente en el campo del curriculum.
- Brindar al alumno las herramientas técnico-metodológicas para el diseño y elaboración de su trabajo recepcional.
- Desarrollar y avanzar en el desarrollo del trabajo recepcional para el logro de la titulación.

- **MATERIAS ANTECEDENTES**

En general las materias organizadas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en pedagogía (1990) para el desarrollo de la Fase de Formación Inicial (Primera Fase) y la de Campos de Formación y Trabajo Profesional son la base teórica y conceptual para iniciar la pre-especialización en el Campo de Curriculum.

Sin embargo, cobran especial importancia algunas de las materias ya cursadas en las línea de Introducción a la Psicología (Desarrollo, aprendizaje y educación; Psicología social grupos y aprendizaje; Programación y evaluación didácticas), y en Introducción a la Pedagogía (Teoría Curricular, y Desarrollo y Evaluación Curricular), así como las correspondientes al desarrollo de las destrezas de investigación (Introducción a la Investigación Educativa, Investigación Educativa I e Investigación Educativa II) y materias antecedentes para la adquisición de referentes teóricos propios de la fundamentación pedagógica de la disciplina (Introducción a la Pedagogía, Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo y Teoría Pedagógica Contemporánea).

- **CONTENIDOS 7º Y 8º SEMESTRES.**

Presentación de los contenidos teóricos y prácticos de las distintas materias que conforman la Propuesta Curricular del Campo de Curriculum.

A. Seminarios de Tesis y Seminarios-Taller de Concentración en Campo.

Seminarios de Tesis I y II.

Profesor Eduardo Velázquez Suárez.

En los Seminarios de Tesis I y II se pretende brindar los elementos que favorezcan e impulsen la formación de los futuros profesionales en el campo del curriculum, a través de la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas en y para producción de nuevos conocimientos, entendiendo a la investigación como un recurso fundamental en el ejercicio profesional del futuro pedagogo. Los Objetivos específicos son:

- Introducir al estudiante en el análisis de algunos de las problemáticas iniciales a las que se enfrenta el investigador en educación, y particularmente en el campo del curriculum: el investigador y la construcción de su objeto de estudio.
- Delimitar y formular problemáticas específicas en el campo del curriculum: ubicación temática y delimitación del problema de investigación.
- Determinar los elementos teóricos y las categorías de análisis: integración del estado del arte en la temática específica y primera aproximación a los referentes teóricos básicos.
- Diseñar las estrategias metodológicas necesarias en el abordaje de problemas de estudio seleccionado: construcción de la perspectiva metodológica.
- Elaboración del Proyecto de tesis de acuerdo a los lineamientos establecidos en el campo de la investigación científica.
- Apoyar al estudiante en el desarrollo y aplicación de habilidades para la investigación y la producción académica: avance en la producción de la tesis.

Se propone una modalidad de trabajo a manera de un Seminario – Taller, que se desarrollará a través de actividades tanto teóricas como prácticas. El momento conceptual busca introducir a los participantes en la reflexión de las problemáticas metodológicas en el campo de las Ciencias Sociales, y particularmente, en el proceso de construcción y producción de conocimientos acerca de los fenómenos educativos particularmente en el campo del curriculum. El momento de la actividad práctica tiene como finalidad el reconocimiento y delimitación de objetos y problemas de conocimientos específicos en el campo educativo en que se inserta su ejercicio profesional.

Impulsar el análisis teórico y el desarrollo de la investigación (a nivel de la Licenciatura), y de propuestas vinculadas a los diversos aspectos que conforman los procesos de planeación desarrollo y evaluación curricular. Los objetivos específicos son:

- Recuperar los aportes teóricos, propuestas curriculares y experiencias institucionales en diferentes niveles y modalidades educativas.
- Indagar sobre diversos problemas relacionados con la planeación, desarrollo y evaluación curricular.
- Impulsar el desarrollo de propuestas orientadas hacia la innovación y desarrollo curricular.

La propuesta de trabajo para el desarrollo del Seminario, parte del criterio de considerar que se ha elaborado el Proyecto de tesis (el cuál fue el producto de trabajo del Seminario de Tesis I), y que cada estudiante cuenta con el apoyo de un asesor de tesis. A partir de este criterio, el Seminario se instrumentará por medio de la socialización de los avances de los estudiantes en sus trabajos de investigación acompañados de la revisión y análisis de la bibliografía correspondiente a cada tema de investigación seleccionado. Esta socialización conlleva actividades grupales e individuales.

La actividad grupal se llevará a cabo en reuniones plenarias para la presentación, intercambio y retroalimentación de elementos teóricos que apoyen al alumno a enriquecer la comprensión de las diferentes perspectivas teóricas elegidas para la construcción de sus objetos de estudio. La actividad individual consiste en la lectura y sistematización de la bibliografía temática básica propuesta en este Seminario más la bibliografía específica identificada por el propio estudiante bajo la dirección de su asesor respectivo. La actividad individual se apoyará por medio de la asesoría continua y permanente de la responsable del Seminario.

El Seminario considera en su desarrollo la necesaria interrelación de cuatro aspectos fundamentales:

- 1) El dominio de teorías del conocimiento, así como de teorías educativas y del aprendizaje más importante.
- 2) La apropiación de las estrategias metodológicas del proceso de la generación del conocimiento en él o los autores necesarios para profundizar en la investigación propuesta.
- 3) El conocimiento y manejo de diversas técnicas e instrumentos de investigación.
- 4) La formación permanente para el fortalecimiento de habilidades y actitudes consecuentes con los avances de la investigación, frente a los procesos educativos.

Los cuatro aspectos señalados se trabajaran a lo largo de dos semestres durante los cuales se desarrollaran en cuatro líneas que harán posible la realización de un trabajo de investigación para obtener el grado de licenciatura.

- Construcción teórica del objeto de estudio. En la que se recuperará, estudiará y profundizará en las teorías de conocimiento, teorías educativas y del aprendizaje pertinentes al objeto de investigación.

- Metodología de la Investigación. Consecuente con el punto de vista teórico, se definirán las estrategias metodológicas más adecuadas para el conocimiento de la realidad objeto de la investigación, es decir los planteamientos metodológicos que guiarán el acercamiento a la realidad.
- Técnicas e Instrumentos de Investigación. Paralelamente a la definición de la metodología se diseñarán, elaborarán y realizarán las técnicas e instrumentos de investigación que permitan la obtención de los datos necesarios para el conocimiento de la realidad.
- Uso de la Investigación. Se sistematizarán los resultados del proceso de investigación, buscando generar propuestas desde el perfil profesional de cada alumno, para su posible inserción en la realidad investigada.

El desarrollo de estas cuatro líneas servirá como elemento articulador de los distintos proyectos de investigación, de modo que aunque para cada proyecto se vayan definiendo trabajos específicos a partir de sus propias necesidades, los participantes compartirán tareas, lecturas y momentos de análisis y reflexión que los lleven a enriquecer su proyecto y el de sus compañeros así como su propio proceso formativo.

Seminario Taller de Concentración I y II.

Profesor Manuel Aguilar García.

En el campo del Curriculum se han venido confrontando en la actualidad distintas perspectivas históricas y teóricas que conciben este campo de realidad, de manera diferenciada. Desde concepciones curriculares tradicionales (clásicas), restringidas, hasta concepciones curriculares actuales que apuntan hacia aspectos epistemológicos y axiológicos.

Esto ha traído como consecuencia un desperfilamiento del campo de acción que corresponde a este ámbito inserto en la realidad educativa, vinculado a lo pedagógico.

Desde el punto de vista de la práctica curricular, el dilema se pragmatiza en una práctica pedagógica tradicional, o una práctica pedagógica crítica, que determinan concepciones de lo pedagógico diferentes, referidas a:

1. Concepciones diferenciadas acerca del conocimiento.
2. Formas de selección, organización y transmisión del conocimiento.
3. Determinadas fundamentaciones que sustenta teóricamente al campo del curriculum.

Y en definitiva, distintas acepciones acerca de la función del profesor y el alumno, en ocasiones, contrapuestas.

De este modo, las contradicciones que se generan tanto, desde el punto de vista teórico, como de la práctica curricular, coexisten dentro de los procesos de

enseñanza-aprendizaje, considerando a estos procesos como los ámbitos didáctico-metodológicos que potencian al curriculum.

La tesis que aquí se plantea es: la estrecha relación que existe entre Curriculum y Practica Curricular (Proceso de Enseñanza-Aprendizaje) y Practica Curricular (Proceso de Enseñanza-Aprendizaje) y Curriculum.

Siguiendo la lógica del análisis y extrapolándolo al campo del Curriculum y la Practica Curricular, el punto crucial radica en ir desde un desencantamiento a un encantamiento pedagógico, lo que implica postular una propuesta radical en las raíces epistemológicas del campo, en donde los actores educativos se sienten comprometidos consigo mismos, con los otros y con el mundo natural y social (lo que significa una redefinición de los sentidos y fines últimos de la Educación). Dentro de este ámbito, tenemos la esperanza que tanto una concepción curricular crítica, como una práctica curricular crítica, pueden replantear y cambiar la orientación de la enseñanza y del aprendizaje.

Estos planteamientos nos llevan a considerar dos tipos de antecedentes teóricos que se refieren a:

- Las concepciones epistemológicas en el ámbito de las ideologías curriculares.
- Los paradigmas curriculares.

Concepciones epistemológicas de las de las ideas curriculares.

En el campo del curriculum, muy ocasionalmente la literatura existente hace referencia a las implicaciones epistemológicas que conllevan las diferentes ideologías y concepciones curriculares. Si embargo, desde el punto de vista teórico y desde el de la práctica curricular, resulta difícil entender los fundamentos del curriculum, sin tener como marco de referencia las diferentes perspectivas epistemológicas que subyacen a cada concepción, paradigma o ideología. Dado el énfasis con que se está tratando esta problemática, en la literatura actual, es necesario revisar y estructurar un marco teórico coherente que permita visualizar las implicaciones que presenta asumir una u otra postura en el desarrollo del curriculum y en la práctica pedagógica.

Muchas definiciones y concepciones actuales acerca del curriculum, centran su atención, de una u otra forma, en el problema del curriculum como un problema de conocimiento. Así el curriculum, se preocupa de la selección, organización, clasificación y distribución del conocimiento. Desde esta perspectiva, es válido que al abordar el curriculum se planteen las siguientes preguntas:

- ¿Quién o quiénes seleccionan el conocimiento?
- ¿Quién o quiénes organizan el conocimiento?
- ¿Quién o quiénes clasifican el conocimiento?
- ¿Quién o quiénes distribuyen el conocimiento?
- ¿Cómo se selecciona, organiza, clasifica y distribuye el conocimiento?

Desde una perspectiva diferente, hay criterios que le otorgan validez social al conocimiento, a cómo se generan y a cómo se legitima socialmente un saber. Debe anotarse que esto último hace referencia a cómo el conocimiento llega a alcanzar tal o cual estatus o categoría, como para ser considerado dentro de una estructura curricular, de modo que sea distribuido uniformemente a todos los miembros de una comunidad escolar, a través de los sistemas formales de educación.

Asimismo, las diferentes formas de conocimiento deben constituir objetivos universales de todo curriculum.

Desde un marco de referencia más amplio, al hacer un análisis sobre las principales ideologías curriculares que se identifican, cada una de ellas puede ser enmarcada dentro de una determinada concepción o postura epistemológica y las proyecciones que tienen en los diferentes aspectos del curriculum.

Así, por ejemplo, la ideología centrada en los estudios de las disciplinas asume una postura objetivista del conocimiento, entendiendo por realidad objetiva las cosas que están dentro del mundo de lo real y cuya existencia y naturaleza pueden ser imparcialmente percibidas y verificadas; la ideología de la eficiencia social asume también un postura objetivista del conocimiento, pero la existencia y naturaleza de la realidad objetiva, está determinada por la forma como los miembros de la sociedad perciben y verifican imparcialmente dicha realidad (la realidad objetiva se refiere a aquellas cosas independientes de la mente del perceptor); la ideología centrada en el estudio del alumno, asume una postura subjetivista del conocimiento, en donde la realidad subjetiva se refiere a las cosas que están dentro de la mente de las personas, las cuales resultan de sus propias observaciones personales (únicas), sus sentimientos, pensamientos, temperamento, etc. (la realidad subjetiva se refiere a las concepciones, significados o percepciones dentro de la mente de las personas); y la ideología de la reconstrucción social asume una postura subjetivista social acerca del conocimiento, la cual entiende la realidad social tal como es percibida subjetivamente por los individuos, los significados y concepciones que a ella le asigna.

Las consideraciones anteriores permiten plantear la necesidad de concebir el curriculum, en última instancia, como un problema de conocimiento dentro del cual es posible encontrar distintas opciones y que, por lo tanto, determinan las orientaciones, concepciones y significados de los diferentes aspectos que involucra, desde un punto de vista teórico y de la práctica curricular.

Consecuentemente con lo anterior, el problema del conocimiento curricular es posible abordarlo desde dos disciplinas básicas: desde la epistemología, que trata el problema del conocimiento en tanto construcción individual, esto es, relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y desde la sociología del conocimiento que trata el problema del conocimiento en tanto, construcción social de la realidad, esto es, sujeto social cognoscente-objeto social cognoscible. Esto último, dado que el conocimiento es valorizado no por su naturaleza, fuente de origen o esencia, sino

por el significado que socialmente se le atribuye al conocimiento, subjetiva u objetivamente.

Si se hace un análisis a partir del primer punto de referencia (epistemología), debemos enmarcar al menos dos ideologías curriculares: la del racionalismo académico o ideología centrada en la enseñanza de las disciplinas y la ideología centrada en el estudio del alumno. En la primera se asume una postura objetivista del conocimiento y en la segunda, en cambio, una postura subjetivista, esto considerando los diversos aspectos que implica el conocimiento: su naturaleza, posibilidad, origen, esencia y valor.

Desde el segundo marco de referencia, sociología del conocimiento, el curriculum da cuenta de la existencia de dos ideologías curriculares que se vinculan directamente con la sociología del conocimiento: la ideología de la eficiencia social y la de reconstrucción social. En la primera, se asume el conocimiento como objetivismo social y en la segunda, como subjetivismo social. El carácter de “social” es lo que diferencia a estas ideologías de las primeras, entendiéndose que en una, se concibe al conocimiento como construcción objetiva de la realidad social, y en la otra el conocimiento como construcción subjetiva de la realidad social.

Considerando los planteamientos establecidos, se puede resumir que la sustentación epistemológica a establecido las siguientes concepciones:

- Concepción epistemológica de la ideología centrada en la enseñanza de las disciplinas.
- Concepción epistemológica de la ideología de la eficiencia social.
- Concepción epistemológica de la ideología centrada en el alumno.
- Concepción epistemológica de la ideología de reconstrucción social.

Paradigmas curriculares.

Los planeamientos de las ideologías curriculares presentados anteriormente, y las especificaciones que se hacen de cada uno de los elementos del curriculum en lo que se refiere a su sentido y concepciones, encuentran su justificación dentro de los paradigmas que los definen.

Los antecedentes que deben tenerse en cuenta para la definición de propuestas curriculares innovadoras, son los que se refieren al campo de la teoría curricular, y específicamente a los paradigmas curriculares.

La noción de paradigma en el campo del curriculum se incorpora a partir de los trabajos realizados por Thomas Kuhn, en su libro “La estructura de la revoluciones científicas”, en donde establece a partir de los antecedentes de la Filosofía, la Historia, la Psicología y las Ciencias Naturales, que el hacer ciencia en cualquier época se origina de un marco de referencia conceptual.

A dicho marco de referencia le llamó Paradigma, y lo definió como un conjunto de ideas, valores y reglas que orientan la conducta del proceso de investigación, la manera como se deben interpretar los datos, y la forma como debe verse el mundo.

A partir de esto, definió lo que él llama Ciencia Normal y reconfirmó el carácter histórico y dinámico de la ciencia, cuyo origen se encuentra en la existencia de las anomalías o problemas que no pueden ser explicados desde el marco de la Ciencia Normal.

A partir de estas ideas y tomando como marco de referencia las preguntas paradigmáticas que se plantean en el campo curricular, y los aportes teóricos que se han venido presentando a través de la historia, se ha llegado al establecimiento de tres paradigmas fundamentales en el campo del curriculum.

1. El Paradigma Perennialista o Empírico Analítico (Positivista).
2. Paradigma Práctico o Interpretativo (Hermenéutico, Fenomenológico).
3. El Paradigma Crítico o Emancipatorio (Ciencia Social Crítica).

B. Materias optativas. Materias relacionadas con el campo seleccionado.

Investigación Curricular I y II.

Profesor Eduardo Velázquez Suárez.

Para el logro de las metas delineadas por el proceso de desarrollo curricular en el sistema educativo, no sólo basta tomar como factores de praxis educativa las teorías científicas, el diagnóstico de necesidades, la participación de los elementos del currículum, la determinación de una metodología, la adopción de nuevos sistemas, ya que los mismos no son factores suficientes para que se hagan coherentes y positivas, dentro del desarrollo curricular, las acciones y propósitos educativos; para ello se requiere un esquema que los filtre y exprese la pertinencia o no de ellos, y determine aproximadamente los factores aplicables. Hay que tomar en cuenta en la praxis educativa, en los factores del currículum y en las teorías científicas, a los Modelos como esquemas-filtros, porque ellos constituyen un mediador entre sí y funcionan como un recurso técnico para el desarrollo del currículum, dándole una fundamentación al mismo, desechando las técnicas empíricas y personales que se utilizaban anteriormente.

- a. Es una representación simbólica y simplificada del proceso curricular o parte de él, que responde a objetivos definidos.
- b. Como una representación en miniatura que esquematiza los datos y / o fenómenos curriculares y de este modo ayuda a comprenderlos.
- c. Son representaciones simplificadas de gráficas o abstractas del sistema educativo, sus elementos y relaciones, que se organizan de acuerdo al marco teórico desde el cual se les comprende. Hay tantos modelos como objetivos se persiguen a formularlos y como marcos teóricos de referencia tengan. Los modelos pueden ser:

- a) Descriptivos.
- b) Predictivos.
- c) Hipotéticos.
- d) De Planificación.
- e) De Síntesis de los diferentes tipos de modelos.

De acuerdo a las definiciones presentadas, el modelo es un esquema científico-técnico que sirve de mediador y filtro entre la realidad y la teoría, entre la ciencia y la praxis, ya que todas aquellas informaciones son producto de una investigación de la realidad y el medio, y de esta manera para seleccionar aquéllas que sean útil para el proceso del desarrollo del currículum. Por lo tanto, el modelo es un esquema conceptual y como tal no existe uno que agote en forma definitiva y absoluta la interpretación de la realidad o que su metodología sea el filtro ideal para la selección de la información. Los modelos sólo captan una parte de las particularidades de la realidad que se presenta.

Un modelo es un instrumento construido de acuerdo a los propósitos de quien lo construye, y se elabora en función de un marco conceptual determinado, por teorías científicas y esquemas teóricos.

Todo modelo está constituido por aquellas representaciones que permiten:

- a) Identificar los elementos a tomar en un determinado proceso o en un aspecto del mismo.
- b) Describir las funciones u operaciones involucradas.
- c) Señalar la secuencia general del proceso que describe.

Los modelos responden a determinados propósitos y su objetivo dependerá de los acontecimientos, implantación y planteamientos teóricos que se le deben atribuir a la acción, fenómeno y hecho representado.

La creación y adaptación de modelos en la educación, ha permitido facilitar el análisis de la acción educativa y, por ende, procesar de manera científica la toma de decisiones. Los modelos educativos definen los siguientes elementos: los componentes más relevantes del currículum, las opciones y tomas de decisiones que permitirán definir las acciones en torno al proceso educativo.

Los Modelos Curriculares son, por lo tanto, aquellos instrumentos que buscan representar gráficamente la realidad de las fases del proceso curricular, ya que muchos de ellos nos permiten analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso. En consecuencia, cada currículum es una representación simbólica de la forma cómo se percibe la realidad enseñanza-aprendizaje por parte de los teóricos.

Esto se explica porque los símbolos no sólo son letras o números, sino también conceptos, mímicas y cualquier otro tipo de "señales" abstracto o concreto, simple o complejo, que el hombre utiliza para explicarse la realidad. En consecuencia a lo expuesto, un modelo curricular es una representación simbólica y simplificada del proceso curricular o parte de él que responde a objetivos definidos. Si los modelos

responden a teorías científicas, se dice que son modelos científicos. Los modelos tienen un carácter arbitrario (que les está vedado a la teoría), y que la selección de sus elementos e interacciones está orientada por las intenciones de su diseñador.

Existe diversidad de modelos curriculares; sin embargo, hay unos más significativos que otros y su valor técnico dependerá de la validez, confiabilidad de la información que él proporcione, de las necesidades educativas, de las deficiencias y logros alcanzados en el proceso.

La complejidad del proceso curricular amerita la utilización de modelos, que operen como esquemas teóricos y en donde se consideren todas las etapas, niveles, momentos, factores y elementos del proceso. El mismo será efectivo en la medida que entregue información adecuada, válida, precisa, confiable, oportuna y temporal de esa realidad educativa que representa.

Los modelos curriculares como solución de problemas educativos actúan como esquemas teóricos que permiten explicar de manera simplificada, el complejo proceso curricular; por lo tanto, es importante su utilización porque nos permite determinar las necesidades, elementos fundamentales de la planificación y los criterios que nos permitirán ajustar y controlar el currículum de una institución.

Para que el modelo curricular pueda considerarse como una solución a los problemas educativos, tiene que estar en función del contexto teórico e histórico, como base de esa realidad; que el mismo tenga coherencia lógica entre sus partes, sea pertinente y factible su concepción. Que responda a criterios de flexibilidad, operacionalización, dinamismo y realista. Esto con la finalidad de verificar su congruencia con las exigencias reales de la educación y calcular su margen de factibilidad.

Educación, Curriculum y Formación Axiológica del Sujeto I y II (Educación y Valores I y II)

Profesora Marina Dimitrievna Okolova.

La Educación en Valores recibe una atención preferente en los actuales diseños curriculares.

En los últimos años, se han producido importantes modificaciones en los escenarios escolares.

De ser lugares destinados a la difusión de saberes y a la asimilación, por parte de los estudiantes, de contenidos conceptuales, han pasado a convertirse en ámbitos de promoción de actitudes y valores, con fines orientados a promover conductas de respeto, tolerancia y cooperación con el entorno.

La escuela, de este modo, se aleja de su tradicional vertiente academicista, centrada en la acumulación de datos, para situar, en un lugar predominante, la dimensión afectiva y actitudinal.

Conjuntamente, se ha llegado a trascender el aprendizaje centrado en contenidos conceptuales, para quedar reconocida la importancia de los contenidos actitudinales y valorativos en la estructura curricular de los centros, considerados influyentes en el desarrollo moral del alumnado y la configuración de su personalidad.

En este singular marco, reside la Transversalidad, importante aportación desprendida de la Reforma Educativa, y factor dinamizador de un cambio acontecido en la educación.

Entre algunas de las características definitorias de la misma, podemos hacer alusión a las siguientes:

1) Se trata, ante todo, de una *educación en valores*, puesto que:

a) Los valores y actitudes ocupan un lugar destacado en procesos de enseñanza, considerados instrumentos que permiten al educando desenvolverse adecuadamente en un mundo en constante cambio. Un mundo en el que, ante situaciones conflictivas, sea capaz de reflexionar y construir un particular sistema y jerarquía de valores, para así *“enjuiciar críticamente la realidad e intervenir en ella para transformarla y mejorarla”* (YUS RAMOS, R. 1995: 72).

b) Las dimensiones abordadas no pretenden quedarse en mero objeto de reflexión en el aula, sino que desean promover conductas de participación responsable y comprometida en la mejora de la realidad.

c) Los valores y las actitudes se convierten en instrumentos que dotan de coherencia y fundamento a los factores que intervienen en procesos de enseñanza, propiciando, además, la vida en sociedad.

d) Los enfoques educativos reciben una dimensión más humana (GONZÁLEZ LUCINI, F. 1995), enfrentándose a la tarea de contribuir al desarrollo integral de la persona y la configuración de *su* personalidad (REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. 1995).

Paralelamente a las profundas transformaciones e intereses detectados en la sociedad, la escuela, como agencia de socialización de primer orden junto al marco familiar, se encuentra ante la necesidad de revisar sus planteamientos y concepciones tradicionales, y junto a ellos, sus estrategias metodológicas, finalidades, criterios de evaluación, contenidos.

Por ello, puesto que nuestra realidad en ningún modo se halla estancada, sino, por contra, “en continuo devenir”, se hace necesaria una enseñanza inmersa en la sociedad, integrada en las exigencias y demandas socio-culturales, flexible y con posibilidad de adaptación a aquello que vaya sucediéndose.

Se hace preciso construir una nueva escuela, que aún aceptando la importancia de la cultura tradicional como base y solidez intelectual para el ser humano, sea capaz de reconocer la importancia de plantear una enseñanza centrada en intereses y necesidades vigentes en momentos concretos.

De esta forma, podrá calificarse de abierta y flexible, adaptada a la realidad cotidiana del alumnado, y facilitadora de la consecución de aprendizajes significativos y funcionales, contribuyentes a generar un desarrollo integral en las facultades humanas y una positiva estructuración de la personalidad.

Dicha escuela, construida en fundamentos de ética y moralidad, tratará de convertir al alumno en un adecuado “analista” de su entorno, reflexionando acerca del mismo y con inquietudes y motivaciones constantes de participación en la resolución de situaciones problemáticas, criticando los aspectos considerados injustos, e identificando posibles alternativas que poner en práctica para paliar o reducir los efectos negativos de la desigualdad y los conflictos en general.

En esta nueva circunstancia de “edificación escolar”, se encuentran comprendidas las enseñanzas transversales.

Su presencia se justifica, entre otros aspectos, ante el hecho de orientarse a satisfacer plenamente las exigencias culturales que la sociedad presenta en periodos concretos, subrayando, por encima de contenidos de índole conceptual, los de dimensión actitudinal.

Éstos últimos, adquieren ahora un verdadero protagonismo, reflejando en la estructura curricular la enseñanza de actitudes y valores. Varias son las características que pueden ayudarnos a conocer en profundidad estas materias.

Nos detendremos en las siguientes:

1) Se enmarcan en torno a una *educación en valores*, que, considerados instrumentos necesarios para llegar a generar un cambio cultural y una transformación social, cumplen un papel dinámico en procesos educativos. Educación de índole valorativa en el sentido de que mediante estas enseñanzas, los fines se dirigen a “educar a partir del conflicto”, planteando en el aula situaciones problemáticas de la realidad cotidiana, en espera de que el alumno asuma compromisos y responsabilidades en su progresiva resolución.

La formación en actitudes y valores, así pues, adquiere una importancia significativa, de la que el contexto escolar no habrá de permanecer al margen, tal y como sostuvo Freinet:

“La escuela no debe desinteresarse de la formación moral y cívica, pues esta formación no sólo es necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella,

no puede haber una formación auténticamente humana". (FREINET, C. 1979: 5)

- 2) Mediante el abordaje de aspectos relacionados con la *afectividad, el mundo de los sentimientos, las diversas formas de interacción y la capacidad de intervención en el complejo entramado social*, estas materias pretenden enriquecer la estructura curricular.

Así, en oposición a enfoques disciplinares tradicionales, trata de vincularse la dimensión afectiva y la intelectual, como punto de referencia a partir del que promover un desarrollo integral de las facultades humanas.

- 3) Su posición en el currículum, definida como *impregnación* (YUS RAMOS, R. 1997), es otro rasgo relevante de estas aportaciones educativas:

- No ocupan un puesto específico ni se consideran materias añadidas a las programaciones.
- Con ellas, no se pretenden *"introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas"* (JIMÉNEZ ARMESTO, M.J. y LALIENA ANDREU, L. 1992: 3).
- Se trata, fundamentalmente, de que impregnen por entero el currículum escolar, de forma que éste reciba influjos de aquellos valores y actitudes considerados prioritarios bajo enfoques de transversalidad.
- Los contenidos actitudinales a que hacen referencia, no sólo forman parte de los contenidos a desarrollar en las áreas, sino que inciden en la estructura organizativa y el funcionamiento del centro escolar (GONZÁLEZ LUCINI, F. 1994).

- 4) Al trasladar a las aulas situaciones problemáticas de la vida cotidiana, mediante las enseñanzas transversales consigue establecerse una clara *conexión entre la escuela y la vida* (PUIG, J.M. y ,MARTÍN, X. 1998).

Por ello, puesto que desea ofrecerse respuesta a aquellos conflictos reconocidos socialmente como relevantes, entre algunas de las definiciones que podemos conferir a tales novedosas dimensiones educativas es que *"se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación"* (JIMÉNEZ ARMESTO, M.J. y LALIENA ANDREU, L. 1992: 3).

Dicha vinculación entre la escuela y la vida, genera distintas implicaciones:

- El escenario escolar adquiere una nueva funcionalidad, asumiendo el compromiso, tanto de contemplar el tipo de ciudadano que se aspira a formar, como superar disfunciones tales como el elitismo, la competitividad y las diversas formas de manipulación.

- Quedan tendidos “puentes entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico” (YUS RAMOS, R. 1997: 17), en la medida en que las cuestiones abordadas forman parte del universo de intereses de los alumnos.

De ese modo, no sólo consigue incrementarse la motivación, sino que se descubre la funcionalidad de lo aprendido.

- Pese a introducir en el ámbito de la enseñanza las preocupaciones más sobresalientes de la sociedad, las materias curriculares no se trasladan a un segundo término.

En todo caso, se considera necesario llevar a cabo una revisión de sus contenidos, a fin de adaptarlos, tanto a conflictos sociales relevantes, como inquietudes de los educandos.

- Se hace precisa una estructura organizativa en la que la colaboración, la solidaridad y el trabajo compartido sean notas predominantes, en espera de propiciar el intercambio de ideas y el contraste de puntos de vista divergentes.
- Finalmente, hemos de destacar, que apoyándose en los ejes transversales, la reforma educativa desea *trascender la tradicional lógica disciplinar* imperante en la enseñanza, y con ella, los planteamientos exclusivamente racionalistas (RODRÍGUEZ ROJO, M. 1995).

-

En su lugar, se otorga un carácter interdisciplinar a los contenidos, para llegar a adquirir una visión interrelacionada del saber.

En síntesis, se trata de superar la “unidimensionalidad de la razón”, fruto de una organización del conocimiento en compartimentos estancos, para ampliar el universo de conocimientos de los estudiantes.

Enfoques Curriculares

Profesora Mónica Lozano Medina.

La propuesta de Schwab: El currículum práctico (creación anticipada de alternativas): La creación anticipada de alternativas es la tercera faceta de la modalidad práctica. El conocimiento íntimo del actual estado de las cosas, la identificación temprana de las situaciones problemáticas y la eficaz formulación de los problemas son necesarios para unas efectivas decisiones prácticas pero no suficientes. Una decisión efectiva requiere el mayor número posible y la máxima diversidad de soluciones alternativas y nuevas para los problemas plantados.

Los problemas prácticos no se presentan con rótulos visibles. Por eso es necesario crear soluciones por anticipado y no esperar a que surja el problema mismo.

El currículum práctico: deliberación.: Una de las actividades involucradas es el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y medios de comunicación entre los miembros. Para ser efectiva la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Una variedad representativa de todos los individuos que deban convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, ensayarla. Concretamente esto significa la aparición de nuevas publicaciones periódicas de educación de los docentes a fin de que puedan escribir para ellas y leerlas. Las publicaciones serán foros donde se ventilen los problemas del currículum. Hay que

formar a los docentes para que participen del proceso deliberativo. Schwab estima que esto.... no será fácil.

En síntesis, el autor aspira a que:

1. Las instituciones sean preservadas y modificadas gradualmente integrando la deliberación colectiva incluyendo a todos los actores (alumnos, docentes, supervisores e investigadores)
2. Se abran nuevas líneas de investigación empírica a través de los problemas identificados en la práctica, permitiendo la creación anticipada de alternativas
3. Se mantenga siempre abierta la teoría curricular a los foros de debate y discusión

El modelo procesual

Stenhouse, dentro del pensamiento inglés (tradición en la que resulta extraño comprender el currículo como un documento prescriptivo y de limitador) se interesa por las dos dimensiones que hacen a la problemática curricular:

1. Por un lado observa el currículo como intención o prescripción
2. Por el otro, observa el currículo como realidad

Así, concluye que la realidad rara vez coincide con el formato prescriptivo. Desde su análisis, el problema central, reside en la distancia que existe entre las ideas y aspiraciones y el intento por hacerlas prácticas. Criticará a Tyler y a Taba en tanto considera que confunden la naturaleza del conocimiento, los modelos racionales no parecen contribuir en modo alguno a perfeccionar las prácticas educativas.

El modelo de Stenhouse apela a la responsabilidad de los profesores y los integra al proceso de investigación, para ello, desarrolla la noción de "profesionalización ampliada" lo cual supone por parte de los docentes el interés y el compromiso por:

1. Poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por sí mismos
2. Estudiar el modo propio de enseñar
3. Cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de sus capacidades

Stenhouse no niega la importancia del currículum como documento público e incluso evita que éste se convierta en un objeto "privado" de los docentes. Lo define como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica.

Como organizador y regulador de las prácticas educativas, el currículum debe proporcionar una base para proyectar recursos y estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar también los motivos de su justificación. En síntesis, el currículum deberá reunir los siguientes requisitos:

Como proyecto: Principios para la selección de contenidos, para el desarrollo de estrategias, para la adopción de decisiones relativas a lo secuencial y criterios para diagnosticar fortalezas y debilidades de los estudiantes considerados individualmente, para ajustar los principios generales a los casos individuales.

Como estudio empírico: Principios para evaluar el progreso de los estudiantes y profesores. Orientaciones para llevar el currículum en diferentes situaciones escolares. Información respecto a la variedad contextual, diferentes alumnos y causas de las variaciones.

En relación a la justificación: Una formulación o la finalidad del currículum que sea susceptible de un examen crítico.

El proyecto de Stenhouse: Humanities Currículum Project

Jurjo Torres, pedagogo español, hace un análisis de la propuesta que llevará Stenhouse en escuelas inglesas y ayuda a conocer una propuesta práctica del Currículum. Este Currículum se conoce como Humanities Currículum Project

Este proyecto fue elaborado por once personas bajo la dirección de Stenhouse y el equipo de evaluación dirigido por Mac Donald entre 1967 y 1970 en 36 escuelas tanto urbanas como rurales. Fue diseñado para estudiantes secundarios. La finalidad ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión de las situaciones sociales, de las acciones humanas y cuestiones de valor controvertido que le son circunstanciales. Los ámbitos de conocimiento fueron las humanidades: artes, religión, historia y ciencias humanas.

Este proyecto fue inspirado en el hecho de que es necesario ayudar a los adolescentes a comprender que sus estilos, valores y personalidades son diferentes, tanto entre ellos como con los docentes y los adultos en general. Es importante que las instituciones cumplan con sus compromisos de ayudar a comprender sus roles y responsabilidades de ciudadanos. Las cuestiones morales, políticas, sociales controvertidas, típicas de la vida en democracia pueden ser visibles en los contenidos curriculares en las aulas.

El criterio para la selección de temas fue que los temas propuestos tengan todas las posibilidades de ser interesantes. Se eligieron: la guerra, la educación, la familia, las relaciones sexuales, la pobreza, la gente y el trabajo, la vida en las ciudades, la ley y el orden, las relaciones raciales. Dados los puntos de vista diferentes se elaboró un conjunto de principios de procedimiento para garantizar un clima de libertad que posibilite el respeto a las opiniones individuales atendiendo a las divergencias.

Se elaboraron materiales impresos (textos, poemas, novelas, extractos de teatro, mapas), materiales audiovisuales (grabaciones, videos, películas, diapositivas, programas de radio). Todos estos materiales estaban concebidos bajo la filosofía de currículum abierto y flexible por lo que debían ser completados por profesores y alumnos a medida que se desarrollaba el proyecto.

La función de los profesores: Éstos no debían expresar sus opiniones. Sólo escuchar, resumir, controlar interrupciones; introducir nuevos datos; animar al grupo a interpretar los materiales; Impedir el consenso prematuro; mantener la continuidad en las discusiones; asegurar una articulación clara de la materia objeto de debate. Los alumnos también tuvieron pautas de comportamiento que se adecuaban a este estilo de trabajo.

Este proyecto refiere al concepto de "profesorado investigador" y supone una transformación del rol del docente recuperando la capacidad de decisión, al igual que en los estudiantes. En palabras de Stenhouse: " Los estudiantes se benefician del currículum no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran los profesores". Prospera aquí el movimiento de investigación implicando que el profesor esté comprometido continuamente en el análisis de sus propias prácticas. Los profesores dejan de convertirse en aplicadores pasivos de recetas para concertarse en miembros de equipos de trabajo curricular, disponiendo de plena capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular.

Enfoques críticos del currículum

Para la perspectiva crítica, el currículum es una construcción social y como tal, subsidiario del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos.

Esta corriente, se centra más en la comprensión del currículum que en la elaboración pedagógica de propuestas, pero su contribución puede leerse desde el principio que solo comprendiendo cómo funcionan éstos procesos será posible operar sobre ellos y encontrar alternativas de transformación.

En su análisis de la teoría crítica, Kemmis, señala que la teoría crítica trata el tema de la relación de la sociedad y la educación y las cuestiones específicas de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado y de cómo la escolarización y el currículum determinan ciertos valores sociales y cómo el estado representa ciertos valores e intereses de la sociedad contemporánea. Ofrece formas de elaboración cooperativa mediante las que profesores y otros relacionados con la escuela puedan presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado no sólo a través de la teoría sino también de la práctica y su interés se centra en el estado moderno.

La teoría crítica implica una forma de razonamiento diferente de la práctica y la técnica: el razonamiento dialéctico, se rige por un tipo de interés emancipador (Habermas) y adopta una forma diversa de las otras teorías: la crítica ideológica

Teoría y Práctica en la ciencia social crítica: teoría de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador

Habermas distingue tres formas de investigación social en términos de sus intereses constitutivos de los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Así determina las siguientes diferencias:

1. El interés técnico: que se dirige a controlar y regular los objetos. Se consigue mediante la ciencia empírica- analítica. Adopta el método hipotético- deductivo. (Tyler).
2. El interés práctico: que busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana. Sus productos son informes interpretativos de la vida social. Anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico. (Schwab)
3. La ciencia social crítica: Habermas determina que los enfoques técnicos y prácticos de la ciencia social comparten cuestiones técnicas y prácticas pero adoptan posturas opuestas,. Postula una nueva forma de pensamiento que trata de conciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura: la de la ciencia social crítica.

Postula entonces el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de la relación social que constriñen la acción social humana. Se intenta crear las condiciones por las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan transformarse en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Crítica de la ideología en ciencia y en educación:

La ciencia social crítica trata de construir críticas de la vida social que muestren cómo nuestras ideas y acción han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder y su método característico es el ideológico crítico que consiste en realizar investigaciones que tratan de cartografiar nuestras circunstancias históricas y sociales actuales. Trata de "hacia fuera" iluminar el mundo social y "hacia adentro" la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente. Su objeto es la relación entre estos dos órdenes de conocimiento.

El tipo de crítica ideológica que la teoría crítica intenta desarrollar se ejemplifica en el caso de cómo la escolarización ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados (por ejemplo; la justificación meritocrática de la ubicación de las oportunidades en la vida).

Aunque los principios justificativos (meritocracia) sean contradictorios en la práctica (el mérito tal y como se mide mediante las pruebas de capacidad y las de

aprovechamiento escolar no es independiente de la clase como sugiere el principio meritocrático, sino en realidad, otra manifestación de la clase de procedencia).

El objetivo de una ciencia crítica de la educación es cambiarla. Pero el cambio requiere también la lucha política que permita cambiar las formas existentes para que sean adecuadas para poner en práctica los valores educativos. Hace hincapié en aspectos más cooperativos, auto reflexivos y participativos.

En síntesis, la teoría crítica, aporta los recursos de la ciencia social crítica a la ejecución de análisis históricos y sociales y de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de auto reflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y simultáneamente sumarse a la lucha histórica social y política para transformarla.

La crítica al discurso pedagógico

Dentro de la línea crítica, Basil Bernstein, se orienta a la comprensión de las claves que regulan la transmisión cultura y la forma en qué mediante ella se expresa la distribución del poder. Sus trabajos intentan hacer visibles las reglas por las cuales se produce el discurso pedagógico.

Señala Bernstein que el conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Así, uno puede preguntarse cómo formas de experiencia, identidad u relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo y sus particularidades.

Considera que el sistema educativo formal puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes:

1. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido.
2. La pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento
3. La evaluación define lo que cuenta como manifestación válida de éste conocimiento por parte del aprendiz

También define el concepto de código de conocimiento educativo con el cual se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. Durkheim y Marx han mostrado que la estructura de las clasificaciones y enmarcaciones de la sociedad revela tanto la distribución del poder como los principios de control. La tesis de Bernstein postula que los códigos educativos proporcionan oportunidades para el estudio de la clasificación y la enmarcación a través de las cuales se da una forma distintiva a la experiencia.

En efecto, Bernstein entiende al currículum como un dispositivo pedagógico organizado solamente en función de principios de clasificación y enmarcamiento. Su hipótesis central es que existen códigos, en el sentido de gramáticas pedagógicas oficiales que son al mismo tiempo principios de orden y de desorden tácito. Estos

códigos se vinculan con el concepto de clase y de relaciones sociales. Así, entiende el currículum –en sentido abarcativo- como un dispositivo pedagógico organizado socialmente en función de principios de clasificación y enmarcamiento.

El concepto de clasificación remite a qué se selecciona como válido y qué queda afuera del currículum, (forma parte pues, del sistema de mensajes que representa el currículum) qué lógica lo estructura u ordena, condicionando las prácticas de distribución en los distintos niveles escolares y qué le alcanza a los distintos grupos sociales. Así mismo, los principios de clasificación se expresan de diferentes formas, adoptando clasificaciones fuertes (cuando una materia está aislada de otra) o flexibles (cuando las fronteras de contenidos son borrosas) "La clasificación se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación nos da, como esperamos demostrarlo, la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum"(Bernstein).

Y el concepto de enmarcamiento alude a la distribución de atribuciones y competencias que le corresponden a cada parte del sistema, estableciendo marcos de jerarquía, posibilidad o límites entre el gobierno y las escuelas, regulando las prácticas de los profesores y las relaciones entre éstos y los alumnos. Forma parte pues, del sistema de mensajes que conforma la pedagogía.

"El concepto de enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe (...) a la relación pedagógica específica maestro-alumno. (...) Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido, se borra." (Bernstein)

Bernstein se interesa evidentemente por las estructuras subyacentes, los principios y las reglas de organización del currículum más que por la descripción de sus elementos visibles. Sostiene que esas estructuras y principios no sólo organizan los intercambios materiales entre los sujetos sino que al internalizarse controlan las formas de pensar, valor y actuar de los diversos agentes del sistema, en particular, los profesores.

Su análisis plantea que el proceso de transmisión cultura requiere integrar tres contextos distintos pero interconectados que su vez producen diferentes tipos de discursos. Los contextos identificados son:

1. El contexto de producción del currículum: en las agencias del Estado, en el que participan las distintas instituciones y grupos con intereses en regular qué y con qué marcos se enseña en las escuelas, conformado el Discurso pedagógico oficial.
2. El contexto de recontextualización: en las instituciones de enseñanza y agencias culturales específicas cuya misión es poner en acción lo que se produce en el contexto de producción del currículum. Generan un mensaje propiamente pedagógico, el Discurso pedagógico recontextualizador.

3. El contexto de transmisión/adquisición/evaluación en las prácticas escolares y en las relaciones entre profesores y alumnos adquirientes, conformando el Discurso Instruccional

Puede decirse que la reproducción y producción socio-cultura en las escuelas siempre hay que entenderla en relación con el conocimiento en estos tres contextos discursivos. Observa además que las formas de organización en el conocimiento de las escuelas siguen en general dos formas:

Códigos agregados

Se genera a partir de cualquier organización del conocimiento educativo que envuelva una clasificación fuerte. En efecto, se trata de un currículum en donde las materias de base disciplinarias se hallan separadas entre sí.

Diferencia además entre códigos agregados especializados (basado en las materias) y no especializados (basados en el curso). Así el sistema europeo, en donde la clasificación y la enmarcación son muy fuertes, los currículums y programas son muy explícitos. En cambio, el sistema inglés, posee una clasificación fuerte, pero una enmarcación relativamente débil. Finalmente, el sistema norteamericano, representa un caso de código agregado no especializado, con enmarcaciones y clasificaciones más débiles especialmente a nivel secundario y universitario.

Códigos integrados

En este caso, el currículum se halla organizado por problemas, por centros de interés, pro proyectos, de manera tal que los marcos disciplinarios se diluyen. Supone, obviamente una clasificación flexible.

Diferencia además entre códigos agregados basados en un solo maestro (es el docente del que depende optar por mantener la división de las materias o borrar la delimitación entre ellas) de los basados en la integración a través del trabajo coordinado de varios maestros.

Bernstein muestra como los grupos de clase media buscan para sus hijos distintas escuelas con diferentes formas de organización pedagógica, según sea el nivel de escolaridad al que acudan. Mientras el currículum agregado parece ser el más valorado para la enseñanza media (bajo el supuesto de una formación académica y disciplinaria más intensa) las escuelas tienden a enseñar el conocimiento recontextualizado, desglosado y vulgarizado en relación a las disciplinas.

Las cuestiones pendientes

Las teorías que mayor número de críticas han recibido son aquellas que responden a sus versiones formativo-aplicativas y técnico-instrumental. Se puntualiza especialmente:

1. La visión empirista de los procesos políticos, sociales y culturales
2. Escasa reflexión sobre el qué y por qué enseñar
3. Intensivo control sobre las prácticas de los profesores

Pese a ello, estas teorías conforman en modelo más utilizado y al cual apelan las distintas agencias de administración y gobierno educativo como formas para regular las escuelas. Conforman una estructura de control social eficiente, consistente con la gestión burocrática y los equipos que en ella operan. Pero En la dimensión teórica, el modelo racional sigue siendo un modelo racional abstracto incapaz de abarcar la diversidad de realidades educativas.

La perspectiva práctica, brinda un potente instrumento para analizar, desarrollar y proyectar la enseñanza, y en particular para potencial las prácticas en las escuelas y a sus docentes. Se pretende entender a los currículums como procedimiento hipotético, regido por ideas e intenciones educativas que los profesores podrían experimentar en clase. Pero existen numerosas falencias para que este enfoque se adecue a los contextos burocráticos porque su desarrollo requiere una descentralización y democratización de las decisiones en materia de enseñanza.

La perspectiva crítica, penetra en uno de los ejes sustantivos del currículo en relación con la escolarización brindando herramientas conceptuales analíticas y ha avanzado sobre aspectos medulares en la selección, organización y distribución de conocimiento en la escuela, pero nada dice de cómo resolver los problemas de currículum.

La teorización actual sobre el currículum, en sociedades post industriales globalizadas con dominio de la información, otro tipo de desigualdades sociales y debe contemplar las nuevas relaciones entre escolaridad, sociedad y currículum. Por ejemplo, la enseñanza básica de la escolaridad masiva, por ejemplo, podría fundarse en el interés de los individuos en acceder al empleo, sobre todo en los sectores menos favorecidos. Sin embargo, éste ya no es una demanda del mercado, como lo fuera en los inicios de la industrialización.

El campo del currículum deberá repensarse a la altura de las circunstancias a riesgo de transformarse en un mero instrumento de la burocracia escolar.

Modelos Curriculares

Profesora Mónica Lozano Medina.

Anticipar los acontecimientos y definir su propio rumbo hace que la universidad, pública o privada e independientemente del marco geográfico que ocupe, sobreviva y se adapte necesariamente a los desafíos y a los retos que les presenta el entorno y el propio devenir de los tiempos. Así la universidad, en referencia a su esencia abstracta pero en proyección a lo sustancialmente concreto y donde se materializaría cada una de las universidades como entidades autónomas repartidas por la geografía del mundo y dentro del marco común del nuevo milenio, ha de poseer la firme intención de mejorar en aquello que deba para convertirse por sí misma en la mejor universidad, y si bien no es fácil hacer tangible la teoría, ésta ha de ser factible de ser puesta en práctica cuando se dispone de las armas intelectuales y qué duda cabe, económicas, necesarias para llevar a cabo las

imprescindibles reformas en cada momento, tanto a nivel académico como administrativo y asegurar lo más importante: la correcta formación intelectual de los alumnos, es decir, nuestros hombres del futuro, que serán, potencialmente, los profesionales que habrán de llegar donde sus sueños, expectativas, experiencia y sabiduría les indiquen; por consiguiente, saber definir hacia donde ir y cómo llegar será el propósito que debemos fijarnos para llevar a buen puerto esas reformas en el seno de la universidad, y si bien es tarea ardua, a nosotros nos toca trastocar y mejorar la docencia universitaria desde esa esencia comentada y transformarla en una institución emprendedora, que se adecúe a las nuevas tecnologías y que esté equipada en proyección a esa visión de futuro; en definitiva, debemos hacer de la universidad una institución proactiva para que no acabe convirtiéndose en su propia mascarilla mortuoria.

Así, ante la inminente necesidad de incrementar su calidad en consonancia con el progreso, se debe llevar a cabo un trabajo de análisis y proyección de la universidad de nuestro siglo, con el firme propósito de identificar las metas que deberán cumplirse y las condiciones de operación óptimas en las actividades sustantivas de la enseñanza superior. Este proyecto ha de representar una serie de objetivos: cambios económicos, cambios científicos y cambios tecnológicos que se han de llevar a cabo en el propio seno de la institución para mejorar su sistema de enseñanza y haciendo partícipe de ello a la propia administración, pero también los susodichos cambios deben hacerse extensivos a los valores de los enseñantes desde la aportación de nuevos modelos curriculares que complementen y perfeccionen los ya existentes y donde profesor y alumno sean un bloque compacto y complementario que se garanticen mutuamente el completo éxito, ya no sólo de la enseñanza superior, sino el éxito de sí mismos, como seres humanos.

A nuestro juicio, el primer paso que habría de darse, pues, para llevar a cabo la reforma de la institución del conocimiento vendría a partir de esos nuevos planteamientos curriculares en los cuales radica en buena medida la mejora de la enseñanza universitaria desde esa interacción entre profesor, alumno y recursos didácticos y como primer paso hacia la nueva universidad, hacia esa universidad -y permítanme el juego de palabras- proyectada hacia la universalidad y en la necesaria adaptación con respecto a los nuevos tiempos.

Acerca de los recursos didácticos cabría esperar un futuro rico en cuanto a creatividad e innovación por parte del alumnado, teniendo en cuenta las características de nuevos modelos curriculares, abiertos, flexibles y en los que se sumen y se integren los lenguajes y tecnologías más modernos. Entre ellos deben adquirir especial relevancia los medios audiovisuales e informáticos, aplicados a todas las áreas de conocimiento -ya sea Humanidades o Ciencias-. Los materiales curriculares deberían ser el resultado de un análisis reflexivo del Currículo Oficial y en consecuencia instrumentos de trabajo para el docente universitario y para el alumno, potencialmente investigador, desarrollándose en su conjunto para todas las áreas en el contexto de un proyecto común, un proyecto al servicio del desarrollo integral de la persona. Esos materiales curriculares deberían confeccionarse con la voluntad de favorecer y propiciar la responsabilidad investigadora y dentro de la

aportación personal que en toda relación educativa y mucho más en la educación superior, deben desarrollar los profesores; han de ser proyectos que abran y sugieran caminos en el más puro terreno de la investigación desde donde los docentes puedan enriquecer su trabajo, imprimiendo siempre el sello de su originalidad personal; en consecuencia tendrán que ser abiertos, susceptibles de modificación o adaptación a la realidad de la escuela y del alumnado.

De esta forma, los materiales curriculares deberían ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo. Los materiales, consiguientemente, no pueden ser propuestas cerradas, inflexibles y lineales, sino que deberán ofrecer perspectivas amplias dentro de las cuales haya posibilidades distintas de concreción, para ello sería conveniente que los materiales hagan explícitos los principios específicos que fundamenten la propuesta, de manera que cuando el profesor la maneje tenga las claves de interpretación necesarias para moverse autónomamente dentro de ella y no ser un mero ejecutor de las decisiones. Sería conveniente, pues, la modificación de esos materiales curriculares para que recogieran las propuestas didácticas en relación siempre con los objetivos que se intentan conseguir, es decir, en relación con las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen. Por ello, los contenidos que se incluyan han de ponerse en relación con esos objetivos, y se ha de incorporar esta reflexión en cada unidad didáctica, como condición indispensable e invitar al alumnado desde el primer ciclo de carrera a favorecer sus conocimientos a través de trabajos de campo que les permita contactar y relacionarse con entornos distintos, se les debe incitar, sobre todo, a que manejen materiales diferentes a los simples apuntes de clase o al empleo de dos o tres libros de texto, porque la enseñanza ha de ser, ante todo, de calidad. Para ello, los materiales deberán incluir siempre los tres tipos de contenidos que se establecen en el currículum: conceptos, procedimientos y actitudes. Tres tipos de contenidos que colaboran conjuntamente a la formación de los alumnos y que, por tanto, deben trabajarse interrelacionadamente. Ello no debe hacer olvidar, sin embargo, que las actividades más adecuadas para enseñarlos y evaluarlos no son siempre iguales, lo que debe reflejarse en las propuestas curriculares que se realicen.

El concepto de materiales didácticos expuesto, no se limita a los recursos materiales impresos, sino que dentro de la innovación educativa universitaria, como parte obligatoria, integrante del currículum, habría que tener presente la importancia de las nuevas tecnologías que mencionábamos, como recurso imprescindible en los tiempos en que vivimos y aquí entra de lleno las aportaciones económicas de la administración pública que deberán ser incrementadas para garantizar la calidad de la enseñanza. La necesaria incorporación del ordenador y el video al escenario universitario, supone cambios cualitativos en el modo de organizar el conocimiento dentro del marco de la enseñanza superior y por tanto en la impartición de la misma, algo que estaría fuera de lugar si hablamos de la universidad privada, pero la universidad pública ha de disfrutar de las mismas equipaciones para alcanzar el mismo nivel cualitativo y cuantitativo que la anterior y para ello el gobierno debería

otorgar la importancia que merece al terreno educacional como uno de los factores prioritarios a tener en cuenta.

El ordenador como herramienta del alumno, se ha de utilizar con la intención de desarrollar su capacidad dentro del terreno de la investigación, será por tanto utensilio necesario y se deberá garantizar un número de aparatos informáticos suficientes que se adecúe al número de investigadores, pero no sólo es útil para el alumno, lógicamente el profesor también precisará de esta herramienta de trabajo que deberá ser actualizada y que contribuirá a mejorar su intervención educativa en análisis de documentos, análisis de imagen, y otras metodologías activas.

En resumen, desde la administración pública y con los dineros del Estado, se debería garantizar el aprovechamiento de diferentes fuentes de información que sean accesibles por los alumnos, tanto procedentes del entorno -recursos humanos, instituciones, instalaciones de todo tipo, bibliotecas perfectamente equipadas como vinculadas a las diversas tecnologías de la información -video, prensa, equipos de audio, cine, ordenador sin olvidar la presencia y el uso de una bibliografía variada que será utilizada desde el primer año de carrera por imposición del profesor, puesto que el alumno universitario, no lo olvidemos, ante todo, deberá iniciarse en la más pura investigación que será condición obligada que garantice su formación al nivel de la educación superior. Así, pues, los recursos didácticos constituyen uno de los factores determinantes de la práctica educativa.

Otro factor importante es el de educar a los educadores, la práctica docente se fundamenta en el modelo escolarizado: horarios fijos, inflexibilidad en materias y métodos, rigidez en los maestros, discurso oral y relación vertical entre alumnos y docentes. Esta manera de concebir el proceso educativo, desentona con los nuevos tiempos. El paradigma educacional en boga, es el que tiene que ver con el manejo o implementación de modalidades no convencionales y entiende el fenómeno formativo desde otros horizontes. Esta modalidad ha de basarse en el entendimiento de que la relación profesor-alumno debe ser interactiva, en el acuerdo de que ambos aprenden creando nuevos ambientes de conocimiento y en los cuales el profesor utilice esos nuevos procedimientos metodológicos, dentro de un paquete auto instruccional. La actitud del profesor debe ser la de generar procesos de investigación cuyo propósito sea que el universitario cuestione su realidad y sepa que es capaz de plantear alternativas a lo que su realidad le plantea. El estudiante debe ser actor de su propio conocimiento, no limitarse al resumen, los apuntes o libros que el maestro sugiera, queda muy bien, hoy día, decir que el alumno sale muy preparado de la enseñanza universitaria pública, pero estas asperezas aún no han sido limadas y hay que sacarlas sobre la mesa para ser cuestionadas. En modo alguno se puede tolerar en el nuevo milenio, una universidad que siga el mismo proceso de aprendizaje, cientos de hojas amarillas dictadas cada año por el mismo profesor en una clase sin clase impidiendo que el alumno piense por sí mismo y no fomentando algo fundamental en la Universidad y que no me cansaré de decir: fomentar la investigación por parte del alumnado y desde el propio profesor. De esta forma el docente se convierte en un coordinador del proceso, originando posibilidades de desarrollo en el alumno, con que revaloriza su papel, aligera su

carga y enriquece su labor con el trabajo en equipo. Para lograr esos objetivos hay que reeducar a los profesores, formarlos en una cultura alternativa diferente a la concebida por la docencia cerrada. Será preciso establecer de manera firme un programa institucional de formación de catedráticos bajo otros parámetros. Los procedimientos de aprendizaje tienen que ser creados conforme a las características y perfil del educando, el contexto en que se desenvuelve el acto educativo, así como la capacidad creativa que tenga el profesor para innovar y formular nuevas estrategias. Entre las ventajas de esta novedad educativa, está la posibilidad de innovar por parte del profesor, de generar otra cultura académica y nuevas formas de entender el trabajo docente, operar con una diversidad de mediaciones o recursos, para formar individuos participativos, horizontales y constructivos, esta manera de trabajar requiere de un proceso lento, por la formación que debe antecederlo, precisa de programas de actualización de los docentes, políticas institucionales de las universidades y del sistema docente en vigencia.

Esta metodología debe empezar desde la primaria y secundaria, en la que se buscaría fortalecer la formación docente en todos los niveles: educación básica, media y superior.

E. Organización de Contenidos.

| TIPO DE MATERIAS | 7º SEMESTRE | 8º SEMESTRE |
|---------------------------|---|---|
| Materias de Concentración | Seminario de Tesis I () 2 hrs. Prácticas y 4 hrs. teóricas. 10 créditos Profesor Eduardo Velázquez Suárez | Seminario de Tesis II () 2 hrs. Prácticas y 4 hrs. teóricas. 10 créditos Profesor Eduardo Velázquez Suárez |
| | Seminario Taller de Concentración I () 4 hrs. 8 créditos Profesor Manuel Aguilar García | Seminario Taller de Concentración II () 4 hrs. 8 créditos Profesor Manuel Aguilar García |
| Materias Optativas | Optativa 7-I () 4 hrs. 8 Créditos Investigación Curricular I Profesor Eduardo Velázquez Suárez | Optativa 8-I () 4 hrs. 8 Créditos Investigación Curricular II Profesor Eduardo Velázquez Suárez |
| | Optativa 7-II () Educación, Curriculum y Formación Axiológica del Sujeto I (Educación y Valores I) 4 hrs. 8 créditos Profesora Marina Dimitrievna Okolova | Optativa 8-II () Educación, Curriculum y Formación Axiológica del Sujeto II (Educación y Valores II) 4 hrs. 8 créditos Profesora Marina Dimitrievna Okolova |
| | Optativa 7-III () Enfoques Curriculares 4 hrs. 8 créditos Profesora Mónica Lozano Medina | Optativa 8-III () Modelos Curriculares 4 hrs. 8 créditos Profesora Mónica Lozano Medina |

Cabe aclarar que la definición del equipo docente está en función de las condiciones laborales que dichos profesores mantengan a momento de concretar el proyecto de campo (sabático, medio sabático, permisos. Salud, intereses diversos, etc.)

INSCRIPCIÓN AL CAMPO

Para la inscripción al campo se requieren los siguientes requisitos:

- Estar interesado en pre-especializarse en temas afines al campo.
- Desarrollar un problema de investigación o un desarrollo temático orientado hacia el diseño, elaboración, desarrollo y evaluación curricular.

- EQUIPO DOCENTE

Seminarios de concentración

Manuel Aguilar García
Eduardo Velázquez Suárez

Seminarios Optativos

Marina Dimitrievna Okolova
Mónica Lozano Medina
Eduardo Velázquez Suárez

- PLAN DE TRABAJO

Para el desarrollo del campo de Curriculum se propone la realización del siguiente plan de trabajo:

| Tipo de actividad | Actividades | Fecha | Responsables | Productos | Observaciones |
|-----------------------|---|---------------------------------|---------------------------|---|--|
| Docencia | Impartir seminarios de concentración y optativas | Semestre 2019-2 | Equipo Docente | Seminarios a impartir | |
| Docencia | Impartir seminarios de concentración y optativas | Semestre 2020-1 | Equipo Docente | Seminarios a impartir | |
| Investigación | Formulación y definición de proyectos de investigación afines al campo. | Semestre 2019-2 | Equipo Docente | Elaboración de proyectos de investigación | |
| Difusión Educativa | Organización y desarrollo de un evento académico en apoyo a las actividades de investigación en el campo. | Semestre 2019-2 | Equipo Docente | Organización y desarrollo de evento académico | El logro de la meta propuesta está supeditada al apoyo institucional. |
| Apoyo a la titulación | Elaboración de Proyectos recepcionales. | Semestre 2019-2 | Alumnos Equipo Docente | Elaboración de proyectos | |
| | Registro de proyectos recepcionales. | Al finalizar el semestre 2019-2 | Alumnos Equipo Docente | Registro de proyectos de investigación | |
| | Asignación de asesores para el trabajo recepcional. | Al inicio del Semestre 2020-1 | Equipo docente | | |
| | Desarrollo del trabajo recepcional | Semestre 2020-1 | Equipo Docente | Avance de trabajos recepcionales a un 50%. | El logro del 50 % está determinado por las condiciones y desempeño de los alumnos. |
| Servicio Social | Formulación y organización del Programa de Servicio Social. | Semestre 2019-2 | Equipo Docente | Elaboración de Programa de Servicio Social. | |
| | Desarrollo del Programa de Servicio Social | Semestre 2019-2 2020-1 | Equipo Docente | Desarrollo de Programa de Servicio Social | La apertura del programa está condicionada al número de alumnos inscritos. |

| Tipo de actividad | Actividades | Fecha | Responsables | Productos | Observaciones |
|--------------------------|---|---------------------------------|---------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Evaluación | Diseño y elaboración de un Programa de Evaluación de la Propuesta Curricular del Campo. | Inicio del Semestre 2020-1 | Equipo docente | Elaboración de Programa de Evaluación | |
| | Aplicación de la primera fase de evaluación | Al finalizar el semestre 2019-2 | Equipo docente | Informe de evaluación: Primera fase | |
| | Aplicación de la segunda fase de evaluación | Al finalizar el Semestre 2020-1 | Equipo docente | Informe de evaluación: segunda fase | |

- **HORARIOS**

El horario de trabajo considerado para el desarrollo de la propuesta es de las 16:00 hrs. a 21:00 hrs. Con la posibilidad de impartir las materias optativas es flexible para facilitar la inscripción de alumnos. Para el desarrollo del campo se establecen los siguientes horarios de trabajo:

7º SEMESTRE

| HORARIO | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------------------|---|--|--|--|--|
| 16 hrs. a 18 hrs. | Optativa 7-III () Enfoques Curriculares Profra. Mónica Lozano Medina | Optativa 7-II () Educación, Curriculum y Formación Axiológica del Sujeto I (Educación y Valores I) Profra. Marina Dimitrievna Okolova | Optativa 7-I () Investigación Curricular I Prof. Eduardo Velázquez Suárez | Seminario/Taller de Concentración en Campo I () Prof. Manuel Aguilar García | Optativa 7-I () Investigación Curricular I Prof. Eduardo Velázquez Suárez |
| 18 hrs. a 19 hrs. | | Seminario de Tesis I () Prof. Eduardo Velázquez Suárez | Seminario de Tesis I () Prof. Eduardo Velázquez Suárez | | Seminario de Tesis I () Prof. Eduardo Velázquez Suárez |
| 19 hrs. a 20 hrs. | | | | | |
| 20 hrs. a 21 hrs. | | | | | |

8º SEMESTRE

| HORARIO | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------------------|--|--|---|---|---|
| 16 hrs. a 18 hrs. | Optativa 7-III () Modelos Curriculares Profra. Mónica Lozano Medina | Optativa 7-II () Educación, Curriculum y Formación Axiológica del Sujeto II (Educación y Valores II) Profra. Marina Dimitrievna Okolova | Optativa 7-I () Investigación Curricular II Prof. Eduardo Velázquez Suárez | Seminario/Taller de Concentración en Campo II () Prof. Manuel Aguilar García | Optativa 7-I () Investigación Curricular II Prof. Eduardo Velázquez Suárez |
| 18 hrs. a 19 hrs. | | Seminario de Tesis II () Prof. Eduardo Velázquez Suárez | Seminario de Tesis II () Prof. Eduardo Velázquez Suárez | | Seminario de Tesis II () Prof. Eduardo Velázquez Suárez |
| 19 hrs. a 20 hrs. | | | | | |
| 20 hrs. a 21 hrs. | | | | | |

CAMPO OCUPACIONAL.

El Campo de formación Profesional orientado hacia el Curriculum ofrece al egresado de la Licenciatura en Pedagogía las siguientes oportunidades de inserción en el sector ocupacional:

- Capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo.
- Habilidades y destrezas para la revisión, planeación y elaboración de propuestas curriculares orientadas hacia los diferentes niveles y modalidades educativas.
- Habilidades para la participación en equipos de trabajo interdisciplinarios con tareas orientadas hacia la resolución de problemas educativos mediante la mejora de los programas y las prácticas curriculares.
- Conocimientos para intervenir en el desarrollo y evaluación de propuestas curriculares en situaciones educativas concretas.

- SERVICIO SOCIAL

En el campo de Curriculum se pretende implementar un Programa de Servicio Social en donde el estudiante pueda llevar a cabo actividades integradoras interdisciplinarias para la aplicación de los conocimientos y habilidades teóricas y metodológicas desarrolladas en la Tercera Fase de Concentración en Campo y/o servicio pedagógico. El servicio social se llevará a cabo mediante una actividad directamente relacionada con el campo de curriculum.

Asimismo se contará con la relación de instituciones con las que la Universidad mantiene convenio para la realización del servicio social coordinado desde el Centro de Atención a Estudiantes (CAE), los cual será un insumo donde se les pueda sugerir cuales son las opciones con las que cuentan y apoyarlos en la realización de dicho servicio.

- TITULACIÓN

El proceso de titulación de los egresados del campo se regirá de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Reglamento vigente. Un criterio específico a considerar es la necesaria vinculación del trabajo recepcional (independientemente de la forma de titulación) con los problemas educativos vinculados con el campo.

- **EVALUACIÓN**

Una de las actividades académicas fundamentales a realizar por el equipo docente que integra el Campo de Curriculum es llevar a cabo la evaluación de la propuesta Curricular del Campo y la Evaluación de los Logros de Aprendizajes alcanzados en el desarrollo e instrumentación de la Propuesta. Se entiende a la evaluación como un proceso sistemático y permanente cuyos resultados obtenidos son los medios para la retroalimentación, toma de decisiones y mejora de la intervención educativa.

Para llevar a cabo la evaluación curricular se pretende formular un Programa de Evaluación específico del campo. Este Programa implica los siguientes ejes de valoración:

- Coherencia y pertinencia de los diferentes componentes curriculares de la propuesta.
- Evaluación de los aprendizajes en función de los criterios establecidos en cada uno de los Seminarios.
- Logros y dificultades en el desarrollo de Campo.
- Eficiencia terminal
- Seguimiento de egresados e incorporación al campo laboral.

El Programa de Evaluación se instrumentará a lo largo del desarrollo de la propuesta.

- BIBLIOGRAFÍA

A. Seminarios / taller de Concentración o Seminario de Campo.

Seminario-Taller de Concentración I y II

SORIA N., Oscar. (1985) "Docencia de la investigación ¿qué problemas enfrenta el estudiante?". En: *Docencia de la Investigación*. Revista Docencia. Vol. 13. Sep-dic. México.

TAIBO II, Paco Ignacio. *Cosa Fácil*.

PÉREZ Aguilar, Margarita. (2001). *Algunas consideraciones sobre la construcción del objeto de estudio. El papel de la teoría*. Documento de trabajo. UPN.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. (1995). *Transmitir el oficio mismo de generar conocimientos científicos*". En: *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades*. UNAM. CESU. ANUIES.

APPLE, M. y F. Barry. (1988) "Historia curricular y control social". En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Landesmann, M. UAS. México.

CARR, W. y S. KEMMIS. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.

COLL, C. et al. (1992). *Los contenidos de la Reforma*. Santillana. Madrid.

COLL, C.. (1990). *Psicología y curriculum*. Paidós. Madrid.

DÍAZ BARRIGA, A. (1989). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar. México. -----
(1989). *Práctica docentes y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-X)*. UNAM-UAM. México.

DÍAZ BARRIGA, Ángel y et al. (1988). *Seis estudios sobre educación superior. UNAM-CESU*. (Cuadernos del CESU). México.

GIROUX, H. (1988). "Escolarización y las políticas del curriculum oculto." En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Landesmann, M. UAS. México.

----- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.

KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*; Madrid, Morata, 1988.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984.

TYLER, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Troquel Buenos Aires.

GIMENO, J. Sacristán y PÉREZ, Gómez Ángel I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L. Segunda Edición. Madrid.

GIMENO, J. Sacristán. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Séptima Edición. Madrid.

BONAFE, Martínez J. (1998). *Proyecto curricular y práctica docente*. Editorial Díada. España.

----- (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Niño y Dávila Editores – IICE. México-Argentina

B. Seminarios de Tesis.

Seminario de Tesis I

- BRUCE, J. Biddle y ANDERSON, Donald S. (1997). "Teoría, métodos, conocimiento e investigación". En: Merlín Wittrock, C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos*. Paidós. España.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata. Madrid.
- COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Cuarta Edición. Madrid.
- GIMENO, J. Sacristán y PÉREZ, Gómez Ángel I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L. Segunda Edición. Madrid.
- GIMENO, J. Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Séptima Edición. Madrid.
- KUHN, T. (). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México.
- SHULMAN, Lee S. (1997). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: Merlín Wittrock, C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos*. Paidós. España.

Seminario de Tesis II

- BERTELY, B. María. (2001). *Conociendo nuestras escuelas*. Editorial Paidós. México.
- BONAFE, Martínez J. (1998). *Proyecto curricular y práctica docente*. Editorial Díada. España.
- (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Niño y Dávila Editores – IICE. México-Argentina
- ELLIOT, John. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid. Morata.
- ERICKSON, Frederick (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: *La investigación de la Enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*. Editorial Paidós. México.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- WOODS, Peters. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Ediciones Paidós.

C. Materias relacionadas con el campo seleccionado.

Investigación Curricular I e Investigación en el Campo Curricular.

- ANUIES (2001). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas de desarrollo*. ANUIES. México.
- APOSTEL, L. et al (Comité redactor). (1975). *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. ANUIES. México.

- APPLE, M. y F. Barry. (1988) "Historia curricular y control social". En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Landesmann, M. UAS. México.
- CARR, W. y S. KEMMIS. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- COLL, C. et al. (1992). *Los contenidos de la Reforma*. Santillana. Madrid.
- COLL, C.. (1990). *Psicología y curriculum*. Paidós. Madrid.
- CHEHAIBAR, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. UNAM-CESU. México.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1989). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar. México. -----
- (1989). *Práctica docentes y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-X)*. UNAM-UAM. México.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y et al. (1988). *Seis estudios sobre educación superior. UNAM-CESU*. (Cuadernos del CESU). México.
- GARCÍA Salord, S y M. LANDESMANN. (1993). *Evaluación de la educación*. Comité organizador del 2o. Congreso de Nacional de Investigación Educativa. México.
- GIROUX, H. (1988). "Escolarización y las políticas del curriculum oculto." En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Landesmann, M. UAS. México.
- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*; Madrid, Morata, 1988.
- REYES, Ramiro y. ZÚÑIGA, Rosa Ma. *Diagnóstico del subsistema de formación Inicial*. Fundación SNTE. México.
- SEGUIER, M. (1976). *Crítica institucional y creatividad colectiva*. Una introducción al autoanálisis. Impresiones Populares. México.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984.
- TYLER, R. (1982). *Principios básicos del currículo*. Troquel Buenos Aires.

D. Materias optativas.

Educación y Valores I y II

- BOLÍVAR, A. (1993): "El desarrollo de las Actitudes", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 16-17.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Alauda-Anaya.
- BOLÍVAR, A. (1996): "Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la Transversalidad", en *Revista de Educación*, núm. 309.
- BLANCO, N. (1996): "¿Qué conocimiento para qué escuela?", en *Kikirikí*, núm. 39.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1995): "Los Ejes Transversales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria", en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord): *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga. Aljibe.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1998): *Educación para el futuro: Temas Transversales del currículo*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999): "La escuela educativa en la aldea global", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286.

- PUIG ROVIRA, J.M. y MARTÍN GARCÍA, X. (1998): "Las Enseñanzas Transversales", en *La educación moral en la escuela*. Barcelona. Edebé.
- REYZÁBAL, M. V. y SANZ, A.I. (1995): *Los Ejes Transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid. Escuela Española.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995): "Qué son los temas transversales", en *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como Tema Transversal*. Barcelona. Oikos-Tau.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- YUS RAMOS, R. (1993): "Las transversales: conocimiento y actitudes", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 217.
- YUS RAMOS, R. (1995): "¿Hasta dónde alcanza la Transversalidad?. Por un Proyecto Social desde la Transversalidad", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 43.
- YUS RAMOS, R. (1996): "Temas Transversales y Educación Global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 51.
- YUS RAMOS, R. (1997): *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*. Madrid. Alauda-Anaya.
- YUS RAMOS, R. (1998): *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó.

Enfoques y Modelos Curriculares

- ALEXANDER, WILLIAM (1991), Cap.3 "La conferencia sobre el contenido", en: De Alba, A. Díaz Barriga, A. y González Gaudiano, E, *El campo del Currículum*, Antología. Vol. 1. CESU – UNAM, México, pp. 189-201.
- BERNSTEIN, BASIL (1985), "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en: *Revista Colombiana de Educación*, 1er. Semestre
- DAVINI, MARIA CRISTINA (1999), *Curriculum*, UNQ, Bernal, Enfoques teóricos del currículum, pp 49-79
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1986), Cap.2 "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos", en: *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Cuarta edición. Morata, Madrid, pp.14-26.
- HUEBER, H (1983), Cap.10 "El estado Moribundo del currículum", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 210-222. .
- KEMMMIS, STEPHEN (1988), Cap.3 "Hacia la teoría crítica del Curriculum", en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata. Madrid, pp.78-93. .
- TABA, HILDA (1974), Cap 2 "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", Cap. 21 "Modelos corrientes para la organización del Currículo" y Cap.22 "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", en: *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires, pp. 33-52 y pp. 499-575. .
- SCHWAB, JOSEPH (1983), Cap.9 "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 197-208. Falta explicitar nro. de capítulos (si los hubiera)

TORRES SANTOMÉ, JURGO (1994), Cap.6 "La planificación del curriculum integrado", en: Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Morata, Madrid, pp.185-263. .